Digitized by Google

Educ 197.7.30

Digitized by Google

Digitized by Google

Digitized by Google

Schule und Unterricht.

Abhandlungen

über

wichtige pädagogiſche Fragen
unſrer Zeit.

Von

Dr. Heinrich Gräfe.

Berlin, 1839.
Verlag der Buchhandlung von Carl Friedrich Amelang.
(Brüderſtraße Nr. 11.)

Digitized by Google

Educ 197.7.30

HARVARD
UNIVERSITY
LIBRARY
MAY 28 1965

Digitized by Google

Vorwort.

Der größere Theil der Abhandlungen, welche hier dargeboten werden, iſt ſchon früher in verſchiedenen pädagogiſchen Zeitſchriften gedruckt erſchienen; da ſie aber damals meiſt nur in einem kleinern Kreiſe bekannt wurden, und vielen meiner Freunde ein Wiederabdruck derſelben angenehm ſein wird, ſo erſcheinen ſie von Neuem neben andern, welche jetzt zuerſt dem Drucke übergeben worden ſind. Faſt alle berühren pädagogiſche Fragen, die in den letzten zehn Jahren die Aufmerkſamkeit der Pädagogen und Schulmänner mehr oder weniger auf ſich gezogen haben, und über welche öffentlich verhandelt worden iſt; und ich glaube daher, daß die Sammlung derſelben für die Schulwelt nicht ohne Intereſſe ſein wird. Die erſte Abhandlung iſt gegen die verkehrte und gefährliche Anſicht gerichtet, daß die Volksſchule zur ſittlichen Bildung wenig oder nichts beitragen könne, und ich hoffe, daß durch dieſelbe die ſittliche Aufgabe der Schule manchem Volksſchullehrer klarer werden wird. Die Abhandlung über Schulaufſicht, ſchon früher im Archiv für's practiſche Volksſchulweſen gedruckt, iſt nach den Bemerkungen und Einwendungen eines Freundes an mehreren

Digitized by Google

Stellen verändert und verbeſſert worden, obgleich im Weſentlichen unverändert geblieben. Die beiden folgenden Abhandlungen werden zur Berichtigung der Urtheile über die wechſelſeitige Schuleinrichtung, die bald mit Lobſprüchen überhäuft, bald auf das Härteſte getadelt wird, beitragen. In der Beantwortung der Frage: Was iſt die Schule? habe ich verſucht, die gar oft laut werdende falſche Anſicht von dem Werthe des Schulunterrichts entgegen der Schulzucht zu berichtigen. Die beiden zunächſt folgenden verbreiten ſich über Graſer's Erziehungsſyſtem und Elementar-Unterrichts-Methode, welche den meiſten Lehrern noch zu wenig bekannt iſt, und von Andern, die ſie kennen, gar häufig mißverſtanden wird. Was über die Aufgabe der Gymnaſien geſagt iſt, mag als ein Verſuch betrachtet werden, die verſchiedenen Anſichten über das Weſen des Gymnaſiums mit einander zu vereinigen. Die kleinen Abhandlungen endlich unter der Aufſchrift: »Vermiſchte Aufſätze« berühren manchen dem Schulmanne intereſſanten Gegenſtand, und ſie werden daher Vielen nicht unangenehm ſein, wenn ſie ihr Thema auch nicht erſchöpfen.

Jena, im September 1838.

Der Verfaſſer.

Digitized by Google

Inhaltsverzeichniß.

Seite

I. Ueber die ſittliche Wirkſamkeit der Volksſchule 1

II. Zur Schulaufſichtskunde 85

III. Die wechſelſeitige Schuleinrichtung 111

IV. Dieſterweg und die wechſelſeitige Schuleinrichtung . . 129

V. Was iſt die Schule? 187

VI. Graſer's Erziehungs-Syſtem 217

VII. Graſer's Elementarunterrichts-Methode 253

1. Kritiſche Ueberſicht des Inhaltes der „Elementarſchule für's Leben in ihrer Grundlage" 258

2. Zuſammenſtellung der Eigenthümlichkeiten der Graſer'ſchen Unterrichtsweiſe und allgemeines Urtheil darüber . . . 273

3. Verhältniß der Graſer'ſchen Unterrichts-Methode zu den Beſtrebungen anderer Pädagogen und zu der fortſchreitenden Entwickelung der Pädagogik 293

4. Ueber die Unterrichtsgymnaſtik 298

5. Ueber den Graſer'ſchen Schreib- und Leſe-Unterricht . 312

6. Die Elementarſchule für's Leben in der Steigerung . . 342

VIII. Was iſt die Aufgabe der Gymnaſien 355

Digitized by Google

Seite

IX. Vermiſchte Aufſätze 377
1. Rede, gehalten zur Eröffnung des erſten Lehrerfeſtes im Großherzogthum Weimar 379
2. Ueber Leſebücher für Volksſchulen 389
3. Ueber höhere Bürgerſchulen 398
4. Welchen Antheil können und ſollen die Gemeinden an der Beſetzung der Schullehrerſtellen haben? 409
5. Ueber die Lauheit vieler Volksſchullehrer 413
6. Die Elementarſchule nach dem Geiſte der Peſtalozzi'ſchen Methode 417
7. Das Verhältniß der alten Sprachen zur Mathematik in Gymnaſien 428
8. Ein Wort über die Methode der Uebungen im Schreiben und Sprechen des Lateiniſchen 433

Digitized by Google

Druckfehler und Verbeſſerungen.

S.	7	Z.	15 v. o.	lies	Theatrum Diabolorum ſtatt Th. Dialectorum
»	26	»	8 v. o.	»	dieſe ſtatt jede
»	31	»	8 v. o.	»	im ſtatt in
»	31	»	15 v. u.	»	tüchtige ſtatt thätige
»	50	»	19 v. o.	»	führt ſtatt führe
»	50	»	19 v. o.	»	übt ſtatt übe
»	57	»	14 v. o.	»	können ſtatt kann
»	57	»	16 v. o.	»	hinzuführen vermag ſtatt hinführen kann
»	57	»	7 v. u.	»	können ſtatt könne
»	59	»	19 v. o.	»	ſucht ſtatt ſuche
»	82	»	9 v. o.	»	auch in ſtatt euch in
»	94	»	14 v. u.	»	allgemein ſtatt allgemeinen
»	350	»	5 v. u.	ſtreiche	nur

Digitized by Google

Digitized by Google

I.

Ueber

die ſittliche Wirkſamkeit

der

Volksſchule.

Digitized by Google

Digitized by Google

1.

Die Frage, ob die Menſchheit ſittlich fortſchreite, iſt ſchon oft angeregt und es iſt darüber ſchon viel hin und her geſprochen worden. Von Vielen wurde dieſe Frage bejaht, von Andern verneint, und wenn die Letztern auch nicht geradezu behaupteten, daß die Welt rückwärts gehe, daß ſie ſittlich ſchlechter werde, ſo ſprachen ſie ſich doch dahin aus, daß die Menſchheit in Bezug auf Moralität ſich in einem Kreiſe bewege, daß ſie weder vor- noch rückwärts gehe, daß die ſittliche Beſchaffenheit der Menſchen im Weſentlichen dieſelbe bleibe und nur nach Zeit, Art und Verhältniſſen im Leben ſich verſchieden äußere. Was mich betrifft, ſo lebt in mir der innige Glaube an eine fortſchreitende Vervollkommnung des Menſchengeſchlechts, und ich würde einen großen Schatz verloren achten, wenn ich dieſen Glauben aufgeben müßte. Ich ſehe auch nicht ein, wie ich als Chriſt an dem Beſſerwerden der Menſchheit zweifeln könnte; denn müßte ich dann nicht auch annehmen, daß das göttliche Wort unwirkſam ſei, daß es keine beſſernde Kraft in ſich habe? Müßte ich dann nicht annehmen, daß die Erlöſung des Menſchengeſchlechts durch den Gottesſohn ohne wahre Folgen, mithin nutzlos, wenigſtens nicht von ſo hoher Bedeutung ſei, als der Chriſt glaubt, oder doch glauben ſollte? An der Wirkſamkeit der göttlichen Lehre für die ſittliche Veredlung der Menſchheit kann ich nicht zweifeln, ich würde mich ſonſt nicht mehr einen Chriſten nennen können. In der Erfahrung findet mein Glaube eine mächtige Stütze. Denn wenn ich die Blätter der Geſchichte durchgehe, ſo finde ich ſeit Jeſus Chriſtus die chriſtliche Welt im ſittlichen Fortſchritte begriffen*). Wer

*) „Meine innigſte Ueberzeugung drängt mich, zu bekennen, daß ich den Einfluß der chriſtlichen Religion auf die Sittlichkeit der Völker für groß und ſehr wichtig halte. Je vertrauter ich mit den Schriften der Griechen und Römer und mit den hiſtoriſchen Denkmälern ihres ſittlichen Zuſtandes geworden bin, deſto mehr hat es mir eingeleuchtet, daß in den

Digitized by Google

könnte auch zu leugnen wagen, daß die Menſchen ſittlicher geworden ſind, ſeit der Erlöſer auf der Erde wandelte und ſeine göttliche Lehre den Völkern verkündigte? Oder meint man vielleicht, es ſei in der chriſtlichen Welt jetzt ein Wendepunkt eingetreten, ſo daß ſie nun wieder rückwärts gehe, ſittlich ſich verſchlechtere? Wie im Leben Alles wechſelt, ſo wechſelt auch der ſittliche Zuſtand der Völker, wird bald ſchlechter, bald beſſer durch tauſend hierauf einwirkende Urſachen, und es würde thöricht und gegen alle Geſchichte ſein, wenn man annehmen wollte, daß die Menſchheit auf der Bahn der ſittlichen Bildung fortwährend vorwärts ſchreite. Es läßt ſich in dem Leben jedes Volkes eine Periode nachweiſen, wo die Kraft in jugendlicher Friſche daſtand, wo die glänzendſten Eigenſchaften und die großartigſten Thaten ſich entfalteten, wo alles Schöne, Edle, Große herrlich gedieh; aber auch eine andere, wo die Kraft erſchlaffte, wo der Sinn für das Große und Edle allmählig unterging und zuletzt völlige Verderbniß der Sitten den Untergang herbeiführte. Selbſt in der chriſtlichen Welt läßt ſich ein ſolches Steigen und Sinken des moraliſchen Sinnes nachweiſen. Glücklicherweiſe hat aber die chriſtliche Religion die Macht in ſich, nach jedem Sinken

ſittlich verdorbenſten Zeitaltern der chriſtlich-europäiſchen Völker doch mehr Tugend, mehr Beſcheidenheit im Laſter, beſonders bei den niedrigen Volksklaſſen vorhanden geweſen ſei, als bei jenen ſo ſehr gerühmten Völkern des Alterthums."

Garve. Ueberſetzung und Erläuterung der Ethik des Ariſtoteles. 1. Band. S. 122. 131.

„Das Chriſtenthum hat eine Menge unſittlicher und ſchändlicher Gewohnheiten und barbariſcher Gebräuche ausgerottet, die Achtung gegen die niedern Stände, Wohlthätigkeit, die ſtillen Tugenden des Hauſes befördert, die Vaterlandsliebe erweitert, die Gleichheit und die Würde der Menſchen anerkannt, den Gehorſam gegen die Geſetze, die Ehe mehr geheiligt und noch in vieler andern Hinſicht die Sitten veredelt."

Stäudlin, Geſchichte der Sittenlehre Jeſu. 1. Band.

„Es kann nun allerdings nicht geleugnet werden, daß jetzt das Sittenverderben groß genug ſei, aber wir dürfen auch nur eine Zeit lang bei jenen Völkern verweilen, denen die Religion ſelbſt die größten Ausſchweifungen erlaubte, wir dürfen nur an die Adonien, an die Bacchanalien und an andere religiöſe Feſte der Vorzeit denken, um uns zu überzeugen, daß damals wirklich das Sittenverderben größer geweſen ſei und die Ausſchweifungen weiter um ſich gegriffen hatten. Unter der Hülle der Religion, unter der Autorität der Prieſter wurden damals die niedrigſten Schandthaten verübt ꝛc."

Pölitz, Sind wir berechtigt, eine größere künftige Aufklärung und höhere Reife unſeres Geſchlechts zu erwarten? Leipzig 1805. S. 90.

Digitized by Google

des ſittlichen Lebens daſſelbe von Neuem zu heben, weil ſie ein unverſieglicher Quell des Lebens und der ſittlichen Kraft iſt. Möglich wäre es wohl, daß der ſittliche Höhepunkt hinter uns läge, und daß wir vor der Hand abwärts gingen; doch glaube ich dies nicht. Es iſt eine alte Erfahrung, daß die Vergangenheit ſtets lichter erſcheint, als ſie wirklich war, und daß die Gegenwart gegen ſie immer in Schatten tritt. Mit der Gegenwart ſtehen wir in unmittelbarer Verbindung; wir ſehen an ihr alle, ſelbſt die kleinſten Flecken; wir empfinden Alles, was uns unangenehm berührt, lebendiger und tiefer; das gegenwärtige Uebel erſcheint uns immer größer, als das vergangene, dagegen ſtellt ſich uns die Vergangenheit immer lieblicher dar, eben weil ſie mit unſern Wünſchen und Anſichten, Neigungen und Hoffnungen nicht unmittelbar in Zwieſpalt tritt, weil ihre Uebel uns nicht treffen. Die Lichtpunkte vergangener Zeiten glänzen noch lange fort, und blenden das Auge, während die dunkeln Flecken dem Blicke mehr und mehr entſchwinden, je weiter wir uns von ihnen entfernen. Die Sitten haben jetzt allerdings eine andere Geſtalt erhalten, als ſie früher hatten, aber darum ſind ſie noch nicht ſchlechter geworden.

Wo ſind denn die Zeichen, welche auf wachſendes Sittenverderben hindeuten? Ich bemerke viele moraliſche Uebel, aber ich kann auch nicht die große ſittliche Kraft verkennen, die noch unter uns wohnt; die Laſter, wodurch ſo Viele in grenzenloſes Verderben ſich ſtürzen und die Ruhe und das Glück ihrer Nebenmenſchen zerſtören, erfüllen mich mit Wehmuth, aber die Tugenden, an denen wir noch reich ſind, richten meinen Glauben an die Menſchheit wieder auf; manche Arten von Verbrechen kommen jetzt häufiger vor, dagegen iſt aber auch die Zahl der Menſchen größer, welche nicht bloß aus Inſtinct und Gewohnheit, ſondern mit klarem Bewußtſein und aus Grundſätzen gut handeln. Man ſagt: die Menſchen waren ſonſt beſcheidener, wahrhafter, treuer, biederer, aber auch jetzt ſieht der aufmerkſame Beobachter der menſchlichen Handlungen noch eine große Menge von Menſchen, welche dieſe Tugenden in ihren Handlungen abſpiegeln. Gab es ſonſt weniger Bettler, ſo gab es auch weniger Menſchen; war man ſonſt arbeitſam und thätig, ſo iſt man es jetzt gewiß in einem höhern Grade. Man klagt jetzt über Luxus und Ueppigkeit, aber früher war es nicht beſſer, nur die Gegenſtände des Luxus und die Arten der Ueppigkeit waren andere. Gab es ſonſt weniger Kriminalrichter, und waren die Gefängniſſe minder bevölkert, ſo waren dagegen auch die offenen Gewaltthaten zahlreicher, die Straßen unſicherer.

Digitized by Google

Man gebe doch beſtimmt die Zeitperiode an, wo die Sittlichkeit größer war! Durch das ganze Mittelalter hindurch ſehen wir neben manchen preiswürdigen Eigenſchaften und Thaten Händelſucht, Trägheit, Grauſamkeit, welche ſelbſt in der Geſetzgebung hervortritt, Rohheit und Aberglauben mit einem Gefolge von Laſtern und Verbrechen, Völlerei, Unzucht, Ueppigkeit aller Art, Fanatismus;*) und die gänzliche Erſchlaffung der ſittlichen Kraft bewirkte im funfzehnten Jahrhundert eine allgemeine Sehnſucht

---

*) Von den vielen Belegen hierzu mögen hier nur einige wenige, mir im Augenblick gerade zu Gebote ſtehende, angeführt werden.

Man leſe die Klagen **Dittmar's** von Merſeburg über die Ueppigkeit, beſonders der Frauenzimmer.

Die Sittenloſigkeit der Geiſtlichen im Anfange des 13. Jahrh. überſtieg alle Grenzen (vgl. der canoniſche Wächter. 1833. Nr. 8), und es läßt ſich denken, wie verdorben da auch das Volk ſein mußte.

Welche ſchlechten Sitten herrſchten während des Mittelalters auf den Univerſitäten! „Studirende und öffentliche Weiber wohnten häufig in demſelben Hauſe beiſammen; die Schlupfwinkel verbotener Lüſte ſtanden dicht neben den Hörſälen berühmter Lehrer, und die Vorträge der letztern wurden häufig durch das Geſchrei und die Zänkereien von Buhldirnen und Hurenwirthen geſtört." — „Im Jahr 1218 gingen manche Studirende und deren Bedienten Tag und Nacht mit Waffen einher, tödteten und verwundeten viele Menſchen, ſchändeten und entführten Frauen und Jungfrauen und verübten Straßenraub, Einbrüche und andere Verbrechen. Es dauerte einige Jahre, ehe man dem Unweſen ſteuern konnte."

Meiners, Geſchichte der hohen Schulen 1. Band. S. 106 f.

Man denke an die Raubritter, die während des Mittelalters die Wege ſo unſicher machten, daß Niemand, der Gegenſtände von Werth bei ſich führte, ſicher durch Deutſchland reiſen konnte, wenn er nicht ein hinreichendes bewaffnetes Gefolge bei ſich hatte.

„Die Sünden der Deutſchen zahlten zur Zeit des erſten Auftretens Luthers einen Theil der bedeutenden Koſten der Erbauung der Peterskirche. Dieſer von der Kirche von Rom verkaufte Ablaß gab den überzeugendſten Beweis von der Verderbtheit der Sitten; denn man mußte auf eine gute Einnahme in den Ländern rechnen, wo namentlich die Verhältniſſe zwiſchen beiden Geſchlechtern in einen Zuſtand furchtbarer Ausſchweifungen verfallen waren und wo die Kloſter- und Weltgeiſtlichen durch ihre Zügelloſigkeit zur Demoraliſation der Familienverhältniſſe ſo vorzüglich beigetragen haben."

In welchem furchtbar unglücklichen Zuſtande ſchmachteten im Mittelalter die Bauern. Sie waren die Sclaven des Adels und der Geiſtlichkeit und der willkürlichſten Tyrannei dieſer Preis gegeben. Ihr ſittlicher Zuſtand iſt gewiß nicht beſſer geweſen, als ihr phyſiſcher und intellectueller.

Digitized by Google

nach einem beſſern Zuſtande und die Reformation der Kirche. Aber auch in den nächſten Jahrhunderten nach der Reformation zeigen ſich alle die Fehler und Laſter, wegen welcher man die Gegenwart hinter die Vergangenheit zurückſetzen will, in reichem Maße, als da ſind: Geiz, Habſucht, Wucher, Betrug, Liederlichkeit, Kleiderpracht, Leckerei, Gefräßigkeit, und dazu noch Rohheit, Raub- und Mordſucht, finſteres Brüten über alchymiſtiſchen Geheimniſſen, die empörendſte Verfolgung Andersdenkender.*)

Wenn man den ſittlichen Zuſtand Deutſchlands ſeit dem Jahre

---

*) Man denke doch nur an die Art und Weiſe, wie damals die Kriege geführt, an die Scheiterhaufen, welche für die ſogenannten Ketzer angezündet wurden, an die Pariſer Bluthochzeit, an die Hexenproceſſe ꝛc.

Man denke an die wollüſtigen Sitten der Höfe, an die im 16. und 17. Jahrhundert herrſchende große Kleiderpracht, und vergleiche folgende Schrift: Theatrum Dialectorum, d. i. wahrhafte, eigentliche und kurze Beſchreibung allerlei gräulicher und abſcheulicher Laſter, ſo in dieſen letzten, ſchweren und böſen Zeiten, an allen Orten und Enden faſt bräuchlich, auch grauſamlich im Schwange gehen. Gedruckt zu Frankfurt a. M. 1575 Fol. Es ſind darin mehrere Schriften damaliger Sittenprediger zuſammengedruckt, als der Sabbathsteufel, der Eidteufel, der Fluchteufel, der Sorgeteufel, der Faulteufel, der Spiel-, Sauf-, Eheteufel ꝛc. ꝛc.

Im Jahre 1540, einem guten Weinjahre, ſtarben in Deutſchland über 400 Menſchen am Trunk.

Unter Heinrich VIII. wurden nicht weniger als 70,000 Menſchen wegen Raubs und Diebſtahls ſtreng beſtraft. Es war nichts Ungewöhnliches, daß Banden von 60 Köpfen und darüber im Lande herumzogen, die Getreidefelder abmähten und anderen Schaden anrichteten, ja, in London ſelbſt mußte ein Kriegsprofoß aufgeſtellt werden, der auf den Straßen ſummariſche Execution ausübte.

(Aus einer im Februar 1837 von Lord John Ruſſel gehaltenen Parlamentsrede.)

Nach dem dreißigjährigen Kriege, auch noch im 18. Jahrhundert war die öffentliche Sicherheit weit mehr gefährdet, als jetzt.

Im Jahre 1734 gab Herzog Ernſt von Jena das Geſetz, daß ohne alles Anſehn der Perſon Jeder gehängt werden ſolle, der 2 Thaler an Werth oder darüber geſtohlen habe, weil die Diebſtähle auf eine furchtbare Höhe geſtiegen waren.

Unter der Regierung des Königs Friedrich Wilhelm I. kamen in Berlin ſo viele Hausdiebſtähle vor, und keine polizeiliche Maßregel dagegen wollte fruchten, daß der König befahl, jeden ertappten Hausdieb zur öffentlichen Warnung aufzuhängen.

Ueber den um die Mitte des 16. und 17. Jahrh. in Berlin herrſchenden Luxus vergleiche Cosmar, Sagen und Miszellen aus Berlins Vorzeit I. Bändchen.

Digitized by Google

1810 mit dem in der letzten Hälfte des vorigen und in dem erſten Jahrzehend dieſes Jahrhunderts vergleicht, ſo wird der Vortheil gewiß auf die Seite der neuern Zeit treten. Das Ende des vorigen und der Anfang des jetzigen Jahrhunderts zeichnete ſich aus durch ſittliche Schlaffheit jeglicher Art, namentlich durch religiöſen Indifferentismus, durch Unglauben, durch die vorherrſchende Sinnenluſt. Was die letztere betrifft, ſo ſind die Klagen über die unter uns herrſchende Geſchlechtsluſt nicht ungegründet, aber vor dreißig und mehr Jahren war es damit noch ſchlimmer. Dies beweiſ't die Menge ſchmutziger Romane und anderer die Geſchlechtsluſt aufregender und dieſen Zweck unverhohlen auf dem Titelblatte ausſprechender Bücher, welche damals erſchienen. Nur Befangenheit kann leugnen, daß ſeit zwanzig bis fünf und zwanzig Jahren die Sitten in vieler Beziehung beſſer geworden ſind. Die Verachtung aller Religion wird nicht mehr ſo offen zur Schau geſtellt, als früher, ein frommer, religiöſer Sinn hat unleugbar wieder angefangen, in die Familien einzukehren; die Ehe wird jetzt heiliger gehalten als ſonſt, und trotz aller ſittlichen Mängel unſerer Zeit herrſcht doch größere ſittliche Kraft.

Ganz beſonders ſind es aber die umfaſſendern Verhältniſſe ganzer Stände und Völker, welche in der neuern Zeit dem göttlichen Geiſte des Chriſtenthums immer gemäßer geſtaltet werden. Die Unterdrückung, in welcher noch bis in unſer Jahrhundert herein der Bauernſtand gehalten wurde, hat mit der vorzüglich von Preußen ſchnell und kräftig durchgeführten Aufhebung der Leibeigenſchaft und Hörigkeit aufgehört, und eine große Anzahl nützlicher Glieder des Staates iſt dadurch von leiblichem und geiſtigem Elende befreit und aus ſittlicher Verſunkenheit hervorgezogen worden. Der milde Geiſt der Liebe hat angefangen die Herzen zu durchdringen und die Scheidewand niedergeriſſen, welche Glieder deſſelben Volkes und Bekenner derſelben Religion Jahrhunderte von einander trennte, und jede Unterdrückung von Bekennern einer andern Confeſſion iſt ſo gut wie unmöglich geworden. Mit großen Opfern ſucht man jetzt einigermaßen das himmelſchreiende Unrecht wieder gut zu machen, welches von Chriſten, die dies aber nur dem Namen nach waren, Menſchen anderer Farbe in kalter Gefühlloſigkeit angethan wurde, und zahlloſe Stimmen fordern laut und dringend, daß der Schandfleck, den dadurch vorgebliche Nachfolger des Erlöſers dem chriſtlichen Namen aufdrückten, ſo ſchnell als nur möglich wieder verwiſcht werde. Recht und Geſetz ſind jetzt mächtiger, als ſie es früher waren, und die Unſchuld läuft nicht ſo viele

Digitized by Google

Gefahr, als ſonſt, mit dem Scheine des Rechtes unterdrückt zu werden.

Ja, die Erfahrung beſtätigt meinen Glauben. Die Sitten mögen ſonſt einfacher geweſen, manche Tugenden häufiger gefunden worden ſein, aber der ſittliche Zuſtand im Ganzen iſt beſſer geworden. Freiſein von Fehlern iſt noch nicht Tugend, und Gutſein aus Gewohnheit oder aus Mangel an Gelegenheit zum Böſen iſt noch nicht Sittlichkeit. Gewiſſenhafte Beobachtung äußerer Religionsgebräuche wird Niemand ſchon für Frömmigkeit halten.

Es iſt ein ſehr gewöhnliches Vorurtheil, daß man Völker, die noch nicht auf einer höhern Stufe der Cultur ſtehen, deren Lebensverhältniſſe einfacher, deren Sitten natürlicher ſind, und bei welchen manche Fehler, Laſter und Verbrechen, die ſich bei cultivirteren Völkern häufiger finden, nicht oder weit ſeltener vorkommen, für ſittlicher hält. Der Wilde hat dieſelben Triebe, Neigungen und Leidenſchaften, als der Gebildete; es findet in ihm derſelbe Kampf zwiſchen der Sinnlichkeit und der Vernunft, zwiſchen dem Willen des Fleiſches und dem Willen ſeines Gottes Statt, als bei dieſem; er handelt verhältnißmäßig, d. h. nach den Anläſſen und Gelegenheiten, die ſich ihm zur Sünde darbieten, eben ſo oft gegen ſein Gewiſſen, als dieſer. Aber die Arten ſeiner Vergehungen ſind andere, und ſie fallen vielleicht weniger grell in die Augen. Die Zahl der Verbrechen an ſich iſt freilich bei uns viel größer, als ſie es bei unſern Vorfahren vor 1800 Jahren geweſen ſein mag, aber die Gelegenheiten und Reizungen zur Sünde ſind bei uns auch ungleich zahlreicher.

Die Civiliſation iſt unſtreitig ein Segen, und es wird Niemandem einfallen zu behaupten, daß es für uns beſſer wäre, wenn wir noch auf derſelben Stufe der Cultur ſtänden, auf welcher unſere Voreltern ſtanden und viele Völker der Erde noch heut zu Tage ſtehen. Die Civiliſation erweckt alle in dem Menſchen ſchlummernden Anlagen, bildet und übt die Kräfte ſeines Geiſtes und führt ihn dem Ziele näher, das ihm auf dieſer Erde geſteckt iſt. Sie hat aber allerdings in ihrem Gefolge auch mancherlei Uebel. Mit der größern Ausbildung der Kräfte wird auch mehr Gelegenheit gegeben, dieſelben zu mißbrauchen; je mehr Wünſche in dem Menſchen entſtehen, deſto mehr böſe werden darunter ſein, und je mehr Bedürfniſſe er hat, deſto leichter entſteht in ihm das Verlangen, dieſelben auf jede, ſelbſt auf unrechte Weiſe zu befriedigen. Es iſt ein alter Spruch, daß da, wo viel Licht iſt, auch viel Schatten ſich findet. Die Civiliſation iſt ein wichtiges Mittel, un-

Digitized by Google

ſere Beſtimmung zu erreichen; ſie erzeugt aber auch eine Menge Gefahren, dieſelbe zu verfehlen. Jede neue Erfindung vermehrt auch die Gelegenheit zur Sünde; wer wollte deshalb aber wünſchen, daß keine Erfindungen mehr gemacht würden? Die reine Sittlichkeit, die unverfälſchte Tugend iſt nur möglich in Mitten ſittlicher Gefahren. Da, wo keine Gelegenheit iſt zu ſündigen, iſt auch keine Tugend möglich, und da, wo nicht viele Gelegenheit zum Böſen vorhanden iſt, kann auch die Tugend ſich nicht bis zu dem Grade der Reinheit erheben, welchen der Chriſt erſtreben ſoll. Es iſt aber natürlich, daß bei vermehrter Reizung zu dem Unrechten auch die Zahl derer ſich vergrößert, welche demſelben ſich hingeben. Die Sünde wird dadurch nicht gerechtfertigt. Aergerniß muß kommen, aber wehe dem, durch welchen Aergerniß kommt! Wenn die Civiliſation durch vermehrten Anlaß zum Böſen die Verbrechen vermehrt, ſo darf man aber deshalb noch nicht folgern, daß durch die Civiliſation die Sittlichkeit im Allgemeinen leide, die Sittenloſigkeit vergrößert werde.*)

---

*) „Wenn die Menſchen von der einfachſten Speiſe, welche die Natur darbietet, lebten, ohne des menſchlichen Beiſtandes zu bedürfen, und ſich auf eine eben ſo einfache Art kleideten, ſo könnten nur wenige Bedürfniſſe, wenige Wünſche und folglich auch wenige böſe Wünſche entſtehen. Der Verbrechen, welche ein Esquimaux möglicher Weiſe begehen kann, ſind nur wenige. Was würde aber auf der andern Seite aus der Menſchheit geworden ſein ohne die Schreibekunſt? Jede Generation würde in ihrer abgeſonderten Barbarei verblieben ſein und fortſchreitende Entwickelung der Sittlichkeit kaum Raum gewonnen haben. Wo ſtänden wir ohne den Handel? Die Nationen würden nicht mit einander in Verbindung gekommen, die Gewerbe auf ihrer abgegrenzten Stufe erſtarrt ſein; die Wiſſenſchaft hätte ſich nicht verbreiten können, wie wir das im Alterthume finden. Allein ohne Schrift und ohne das neue Handelsſyſtem würde man vor zwei der zahlreichſten Klaſſen von Verbrechen, vor Betrug und Fälſchung, verſchont geblieben ſein. Wir wiſſen alle, daß Privateigenthum eine von den ſicherſten und unentbehrlichſten Grundſäulen der Civiliſation bildet; aber ohne daſſelbe würden eine große Menge von Verbrechen nicht begangen worden ſein. Auf einem unfruchtbaren Felſen wächſt zwar kein Unkraut, aber auch kein Getreide. — Eins von den gewöhnlichſten Verbrechen unter allen europäiſchen Völkern iſt der Diebſtahl; aber Diebſtahl kann nur in den Ländern häufig begangen werden, deren Bewohner ſich gegenſeitig ſicher fühlen. Ein Schloß im Mittelalter konnte nicht leicht beraubt werden, und ein Türke verbirgt ſeine Schätze in die Erde oder in ſeinem Gürtel und ſchläft bei ihnen. Diebſtahl iſt daher vielleicht in jenem Lande nicht ſehr häufig. Aber wir ſind nicht berechtigt zu ſchlie-

Digitized by Google

Dies Alles wird aber diejenigen noch nicht befriedigen, welche ſich immer nur auf die mit jedem Jahre ſteigende Anzahl der Verbrechen in den europäiſchen Staaten berufen, und dieſer Punkt muß daher noch beſonders erörtert werden. Es läßt ſich allerdings nicht in Abrede ſtellen, daß die Verzeichniſſe der gerichtlich verfolgten Verbrechen, welche in mehreren europäiſchen Staaten öffentlich bekannt gemacht werden, eine faſt jährlich wachſende Zahl der Verbrechen nachweiſen. So, um nur einige Beiſpiele anzuführen, wurden in England und Wales im Jahre 1811 wegen Verbrechen 3163 Menſchen beſtraft, und dieſe Zahl ſtieg in den folgenden Jahren nach und nach auf 3913, 4222, 5797, 9056, und im Jahre 1827 betrug ſie ſogar 12564 und iſt ſeitdem noch größer geworden. In Frankreich betrug 1825 die Anzahl der wegen Diebſtahls vor Gericht geſtellten Perſonen 9574, im J. 1828 dagegen ſchon 12688. Im J. 1824 kamen in Böhmen 2133 Kriminalunterſuchungen vor, im J. 1828 ſchon 3463; darunter waren in jenem Jahre 86, in dieſem 119 wegen Mordes. Im Großherzogthum Baden iſt die Zahl der vom Hofgerichte Abgeurtheilten vom J. 1825 bis 1828 von 1279 bis 1823 geſtiegen. Im Allgemeinen betrifft die Vermehrung der Verbrechen ſolche, die gegen das Eigenthum gerichtet waren; aber auch die Verbrechen gegen Perſonen haben auffallend zugenommen, und in einigen Gegenden ſogar verhältnißmäßig mehr, als die Verbrechen gegen das Eigenthum. Die Zahl der Diebſtähle betrug z. B. in Baden 405 für das Jahr 1825, und 554 für das J. 1828; dagegen ſtieg in dieſen Jahren die Zahl der Tödtungen von 36 auf 90.*)

Den Menſchenfreund muß es mit tiefer Betrübniß erfüllen, daß die Zahl der Verbrechen in ſolcher Steigerung zunimmt, und man kann allerdings bei einer nur oberflächlichen Betrachtung dieſer Sache leicht zu der Anſicht verleitet werden, die Menſchheit werde ſittlich ſchlechter. Aber bei genauerer Unterſuchung wird man

---

ßen, daß die Türken als Volk moraliſcher oder weniger zum Verbrechen geneigt ſind als wir."

(D. Lieber, Remarks on the relation between education and crime. Philadelphia 1835).

*) Vgl. Mittermaier, Beiträge zur Kriminalſtatiſtik in Hitzigs Annalen der deutſchen und ausländiſchen Kriminal-Rechtspflege 13. und 15. Heft. 1830. — Neuere ausführlichere Berichte über dieſen Gegenſtand habe ich mir nicht verſchaffen können; für meinen Zweck reichen auch die mitgetheilten Notizen, ob ſie gleich nicht ſehr neu ſind, vollkommen aus; zumal da es bekannt iſt, daß die Zahl der Verbrechen bis auf den heutigen Tag im Allgemeinen ſich vermehrt hat.

Digitized by Google

dennoch finden, daß ein ſolcher Schluß mindeſtens ſehr gewagt iſt. Vor Allem iſt zu erwägen, daß der ſittliche Zuſtand weder eines Einzelnen noch eines ganzen Volkes durch ein Rechenexempel erkannt werden kann. Die Sittlichkeit iſt weſentlich etwas Inneres, das zwar durch äußere Handlungen ſich offenbart, aber daraus nie mit völliger Sicherheit ſich erkennen läßt. Die Sittlichkeit beſteht in der den ganzen Menſchen und alle ſeine Handlungen durchdringenden Geſinnung, Gutes zu thun aus Liebe zu Gott. Dieſe Geſinnung durch Zahlen herauszubringen iſt unmöglich. Zweitens werden die Tabellen über die kriminalgerichtlichen Unterſuchungen nicht immer nach denſelben Grundſätzen angefertigt, und ſie ſind nicht immer ſo vollſtändig und genau, daß ſie einen völlig ſichern Maßſtab für die Beurtheilung der Vermehrung der Verbrechen abgeben könnten. Ferner weiſen die Tabellen nicht allgemein eine Vermehrung der Verbrechen nach. So kamen z. B. in Preußen von 1819 bis 1826 vor 74 Verurtheilungen wegen Mordes, von 1826 bis 1834 aber nur 55. In Innernöſtreich war die Zahl der Fälle von Diebſtahl und Veruntreuung:

1819 — 536.
1820 — 410.
1822 — 461.
1823 — 412.

In Böhmen die Zahl derſelben Verbrechen:

1819 — 1534.
1820 — 1263.
1822 — 1908.
1823 — 1324.

In Mähren und Schleſien:

1819 — 572.
1820 — 627.
1821 — 695.
1822 — 597.
1823 — 500.

In Tyrol:

1819 — 488.
1820 — 466.
1821 — 318.
1822 — 215.
1823 — 228.

In ganz Oeſtreich, (Niederöſtreich ob. und unter der Ens und Salzburg, Inneröſtreich, Böhmen, Mähren, Schleſien, Ga-

Digitized by Google

lizien und Bukowina, Tyrol, Dalmatien) war die Geſammtzahl derſelben Verbrechen:

1819 — 6755.
1820 — 6523.
1822 — 6586.
1823 — 6098.

Sodann iſt es hinlänglich bekannt, daß die Kriminaljuſtiz in den letzten Jahren ſich weſentlich verbeſſert hat. Die Diener derſelben ſind nicht nur faſt mit jedem Jahre zahlreicher geworden, ſondern haben auch in der Entdeckung der Verbrechen mehr Erfahrung und Geſchicklichkeit erlangt, und die Unterſuchungen werden jetzt weit zweckmäßiger geführt. Dies hat weſentlichen Einfluß auf die Zahl der Verbrechen, welche durch die ſtatiſtiſchen Notizen über die Kriminaljuſtiz zur öffentlichen Kenntniß kommen. In Betreff mancher Länder kann hier noch hinzugefügt werden, daß die Kriminaljuſtiz von der Civiljuſtiz immer vollſtändiger getrennt wird, und daß hiernach jener viele von den Unterſuchungen überwieſen werden, welche früher von den gewöhnlichen Gerichten geführt wurden. Endlich muß auch erinnert werden, daß viele kleine Diebſtähle ſonſt gar nicht in Unterſuchung gezogen wurden, die jetzt in den Liſten der Kriminaljuſtiz mitzählen. Hieraus erhellet, daß man aus der ſteigenden Zahl der Verbrechen in kriminal-ſtatiſtiſchen Tabellen nicht unbedingt auf eine wirkliche Vermehrung der Verbrechen, ſondern eigentlich nur darauf ſchließen kann, daß jetzt mehr Verbrechen entdeckt, oder daß mehr Vergehen kriminalpolizeilich unterſucht werden, als früher.*) Dann iſt auch nicht aus dem Auge zu laſſen, daß die Bevölkerung aller europäiſchen Staaten fortwährend im Steigen begriffen iſt, und daß deshalb auch mehr Verbrechen vorkommen, ohne daß man geradezu ſagen könnte, die Zahl derſelben habe ſich vermehrt. Seit 1816 iſt die Bevölkerung in Deutſchland jährlich vielleicht um $\frac{1}{60}$ geſtiegen, und es wird hieraus ganz natürlich auch eine Vermehrung der Verbrechen mindeſtens in demſelben Verhältniſſe folgen. Denn unter 120,000 Menſchen werden im Allgemeinen wohl mehr Verbrechen vorkommen, als unter 100,000. Alſo auch hierdurch iſt es erwieſen, daß

*) „Die allmählige Erleichterung der Verfolgungen durch einfachere Procedur, durch Verminderung der Koſten, die Zunahme der Aſſociationen, um Verbrecher bei Gericht zu verfolgen, wirkt darauf, daß manche Verbrecher jetzt angeklagt werden, die früher unverfolgt geblieben waren.” So ſagt Mittermaier a. a. O. (S. 13. H. S. 209.,) in Bezug auf England. Aehnliches gilt gewiß von allen Staaten.

Digitized by Google

die Vermehrung der Verbrechen wenigſtens zum Theil blos eine ſcheinbare iſt.

Es kann jedoch nicht geleugnet werden, daß allerdings auch eine wahre, nicht blos eine ſcheinbare Vermehrung der Verbrechen Statt gefunden hat. Denn würde die Zunahme nur durch die eben angedeuteten Urſachen bewirkt, ſo könnte ſie unmöglich ſo auffallend ſein, als ſie wirklich iſt. Es muß alſo noch andere Urſachen geben, welche jene Zunahme herbei führten. Die wichtigſte iſt unſtreitig ebenfalls wieder die ſteigende Bevölkerung. Es wird hierdurch nicht nur eine Vermehrung der Verbrechen in einer arithmetiſchen, ſondern in der That in einer geometriſchen Reihe bewirkt. Je mehr die Zahl der Menſchen, welche denſelben Raum bewohnen, ſich vermehrt, deſto näher kommen ſie einander, deſto mannigfaltiger berühren ſich ihre Intereſſen, deſto öfter werden ihre Leidenſchaften erregt, deſto leichter können ſie ihre ungeregelten Triebe, ihre fehlerhaften Neigungen auf Koſten Anderer befriedigen, deſto zahlreicher und ſtärker werden die Anreizungen zu unrechten Handlungen, deſto einladender die Gelegenheiten zum Böſen. Mit der Vermehrung der Menſchen vermindert ſich die Leichtigkeit der Erhaltung für jeden Einzelnen. Wenn ſich auf einem Raume eine Million Menſchen ernährt haben, ſo muß es begreiflicher Weiſe für $1\frac{1}{5}$ Million ſchwieriger ſein, auf demſelben Raume zu leben und ſich zu erhalten. Selbſterhaltung iſt aber der im Menſchen ſtärkſte Trieb. Wenn nun durch die wachſende Bevölkerung die Mittel und Wege zur Erhaltung der Exiſtenz für den Einzelnen beſchränkter und ſchwieriger werden, deſto mehr Klugheit und Verſchmitztheit wird aufgeboten, um die nothwendigen Lebensbedürfniſſe ſich zu verſchaffen, deſto weniger ſorgfältig iſt die Wahl der Mittel, deſto mehr treibt die Noth zu Verletzungen der Rechte Anderer. Es iſt dies nicht zu rechtfertigen, aber es iſt natürlich, und wenn wir auch, den ſtrengen göttlichen Geſetzen nach, von einem, der, durch Noth verleitet, ein Verbrechen begeht, urtheilen müſſen, daß er ſtrafbar iſt, ſo werden wir ihn doch mit dem nicht auf gleiche Linie ſtellen, der aus Bosheit oder Habſucht das Eigenthum oder gar das Leben ſeiner Mitmenſchen antaſtet. Uebervölkerung iſt gewiß die Hauptquelle der ſo ſehr ſteigenden Zahl der Verbrecher. Man kann dies unverkennbar ſehen, wenn man volkreiche Städte mit kleineren Ortſchaften vergleicht. Nehmen wir eine Stadt, die 400000 Einwohner hat, ſo werden hier unſtreitig ungleich mehr Verbrechen vorkommen, als unter eben ſo vielen Menſchen, welche auf einen Raum von 200 Quadratmeilen vertheilt ſind, eben weil ſie dort mehr zuſammengedrängt ſind, weil

Digitized by Google

da ihre Intereſſen weit häufiger in Kolliſion kommen, weil ſo viele ihre Exiſtenz nur auf Koſten Anderer (was freilich immer unrechtmäßig iſt) ſichern können. So kommt z. B. in Frankreich im Departement der Seine, welches faſt nur aus Paris beſteht, im Durchſchnitt 1 Verbrecher auf 1167 Einwohner, während im Departement der Ardennen nur 1 Verbrecher auf 7041 Einwohner kommt, und in Berlin ſind im Jahre 18$\frac{28}{29}$ nicht weniger als 1880 Unterſuchungen vorgekommen *). Außer der ſteigenden Bevölkerung wirken noch gar manche andere Urſachen zur Vermehrung der Verbrechen mit. Der hohe Preis der nothwendigſten Lebensbedürfniſſe (im Jahre 1817 ſtieg überall die Zahl der Verbrechen), oder ein harter Winter, ſelbſt gute Weinjahre haben bedeutenden Einfluß auf die Zahl der Verbrechen, welche begangen werden. Noch mehr aber wirken hierauf ein langwierige Kriege und Mauthlinien. Wenn wir genaue Nachrichten von der Anzahl der Verbrechen hätten, welche in den Jahren nach dem dreißigjährigen Kriege vorgekommen ſind, wir würden uns gewiß weniger über die ſo auffallende Vermehrung der Kriminalunterſuchungen ſeit dem Jahre 1816 wundern. Wo Mauthlinien beſtehen und hohe Zölle, werden auch mehr Verbrechen vorkommen, weil der Reiz zur Uebertretung der von dem gemeinen Manne leider als ungerecht angeſehenen Mauthgeſetze ſo groß iſt. Eben ſo wird da die Zahl der Verbrechen ſich vergrößern, wo die eine Reihe von Jahren beſtandenen Mauthlinien aufgehoben werden. Denn es finden ſich dann an ſolchen Orten immer eine Menge liederlicher Menſchen, welche das bisher betriebene Geſchäft der Schmuggelei, wobei ſie weniger leicht entdeckt wurden, nun aufgeben müſſen, und, da ſie nicht durch ehrlichen Erwerb ſich erhalten können und wollen, ihre Zuflucht zu unerlaubten Mitteln und Wegen nehmen. Hierin liegt z. B. der Grund, warum im Jahre 1834 an einem großen Theile der preußiſchen Grenze, namentlich in Thüringen und Sachſen, Straßenraub und Diebſtahl häufiger vorgekommen ſind, als früher. Außer den genannten giebt es noch viele andere äußere Urſachen, welche auf die Vermehrung der Verbrechen einwirken, z. B. Veränderung der Erwerbszweige, die Geſetze überhaupt und die Armengeſetze insbeſondere (ein geordnetes Armenweſen trägt zur Verminderung der Verbrechen ſehr viel bei, wie Holland beweiſ't), die Beſchaffenheit der Gefängniſſe ꝛc.

---

*) Mittermaier ſagt a. a. O. 14. Heft, daß das Zuſammenleben in Städten ſechsmal ſo viel Verbrechen erzeuge, als da, wo eine ſehr weit zerſtreute auf dem Lande lebende Bevölkerung vorkommt.

„Aber", wird man entgegnen, „dies Alles zugegeben, was wird damit bewieſen? Daß die Sittlichkeit größer, oder mindeſtens nicht geringer werde? Gewiß nicht! Es folgt aus dem Angeführten nur, daß die Vermehrung der Verbrechen natürliche Urſachen habe, was zu beſtreiten wohl Niemanden einfallen wird, und der Satz, daß die Moralität im Sinken iſt, bleibt deſſenungeachtet feſt ſtehen". So wird man ſprechen. Ich kann aber eine ſolche Rede nicht als richtig und wahr anerkennen. Wohl bleibt es leider gewiß, daß die Verbrechen zahlreicher geworden ſind, wenn auch nicht in dem Grade, als es auf den erſten Anblick ſcheint, aber keineswegs folgt daraus, daß die Sittlichkeit wirklich geſunken ſei, man müßte denn von Sittlichkeit einen falſchen Begriff haben. Sittenloſigkeit und Uebertretung der Geſetze ſind ziemlich verſchieden. Die Sittlichkeit liegt nicht in äußern Handlungen, ſie kann aus dieſen ſehr oft, vielleicht nie mit vollkommner Sicherheit beurtheilt werden. Es würde gewiß ſehr übereilt ſein, wenn wir einen Menſchen, der kein Verbrechen begangen hat, darum ſchon für ſittlich gut halten wollten; eben ſo übereilt aber wäre es, einen Menſchen ſittlich ſchlecht zu nennen, blos deshalb, weil er ein Verbrechen begangen hat, das bürgerliche Strafe nach ſich zieht. Die Geſinnung des Handelnden entſcheidet über ſeine wahre ſittliche Beſchaffenheit. Wer durch den Drang äußerer Umſtände die Geſetze übertritt, thut allerdings Sünde, aber er iſt darum noch nicht ſittlich ſchlecht, man darf ihn deshalb allein nicht für unmoraliſcher halten, als denjenigen, auf welchen ähnliche äußere Umſtände nicht einwirken. Iſt ein Armer, der aus Noth, um vielleicht ſich und die Seinigen vom Hungertode zu retten, einen Diebſtahl begeht, wohl darum ſchon unſittlicher, ſchlechter, als ein wohlhabender Mann, der ſich keinen Angriff auf das Eigenthum ſeiner Nebenmenſchen erlaubt? Ich glaube, daß man dies nicht behaupten kann. Was aber vom Einzelnen gilt, das gilt hier auch von ganzen Völkern und Zeitaltern. Geſetzt, die Zahl der Verbrechen wäre in zwei verſchiedenen Ländern nach demſelben Maßſtabe genau ausgemittelt, und es käme hiernach auf das eine Land verhältnißmäßig eine größere Anzahl, als auf das andere, wollte man daraus ſchließen, daß die Bewohner jenes Landes ſittenloſer wären, als in dieſem? Dieſer Schluß würde unſtreitig voreilig ſein. Denn es fragt ſich ſehr, ob nicht in dem letztern Lande die Zahl der Verbrechen eben ſo groß wäre, wenn in ihm ganz genau dieſelben Verhältniſſe Statt fänden, als in jenem. Gleich vorſichtig muß man bei der Vergleichung verſchiedener Zeitalter in Hinſicht der Moralität ſein. Wenn auch wirklich in dem Jahre 1834 mehr Verbrechen in Deutſchland vor-

Digitized by Google

vorgekommen ſind, als in dem Jahre 1734, ſo darf man hieraus nicht ohne Weiteres den Schluß ziehen: vor 100 Jahren waren die Menſchen ſittlich beſſer. Denn es iſt mit ziemlicher Sicherheit anzunehmen, daß die Deutſchen damals, wenn alle die Einflüſſe auf ihre Handlungen gewirkt hätten, welche jetzt wirkſam ſind, wohl eben ſo viel Verbrechen begangen haben würden. Der einzelne Menſch iſt nur dann ſittlich ſchlecht, wenn ſeine Geſinnung ſchlecht iſt, wenn er Chriſto ganz entſagt und dem Teufel ſich verkauft hat. Wenn wir nun darthun wollen, daß Jemand ſich ſittlich verſchlechtert, ſo müſſen wir beweiſen, daß er, nicht lediglich durch äußere Verhältniſſe veranlaßt, ſondern aus größerer Luſt zum Böſen ſündigt. Ganz ſo iſt es auch, wenn wir von einem Zeitalter behaupten wollen, es ſei unſittlicher. So lange die Zunahme der Verbrechen aus äußern Verhältniſſen und Urſachen erklärt werden kann, bleibt es immer ſehr gewagt, darauf das Urtheil zu gründen: die Welt wird ſittlich ſchlechter. Es geht daraus nur ſo viel hervor, daß vorher nicht vorhandene Einflüſſe da ſind, wodurch ein ſtärkerer Reiz zu Vergehungen hervorgebracht wird. Zuletzt bemerke ich noch, daß im Grunde auf die Zahl der Verbrechen, welche bürgerlich beſtraft werden, auch ſchon darum ein ſehr unſicheres Urtheil über die Moralität der Menſchen gegründet werden kann, weil die bürgerlichen Geſetze nur einen Theil der ſittlichen Geſetze umfaſſen. Man müßte alſo mindeſtens noch nachweiſen, daß auch diejenigen ſittlichen Gebote, welche nicht zugleich bürgerliche ſind, jetzt häufiger übertreten werden. Wer ſollte aber nicht begreifen, daß dies ſchwer, wo nicht unmöglich iſt? Allgemeine Klagen, die man ſo häufig hört, reichen hier nicht aus, wie ſchon oben angedeutet worden iſt.*)

*) Ich kann nicht unterlaſſen anzuführen, was ein vielgeltender Schriftſteller, nämlich Raumer in ſeinem Buche über England, in Bezug auf die Vermehrung der Verbrechen in dieſem Lande, ſagt, weil es im Grunde allgemeine Gültigkeit hat. Er ſagt aber S. 72 ff. Folgendes:

„— Von hier bietet ſich mir ein natürlicher Uebergang, um ſo mehr etwas Allgemeines über Strafen und Verbrechen zu ſagen, da ja nicht Wenige auf dem Feſtlande die Entſittlichung Englands und deſſen bevorſtehenden Untergang aus der ungeheuren Zunahme der Verbrechen ableiten. So wie manche politiſche Quackſalber für die verſchiedenartigſten Krankheiten ein und daſſelbe Mittel in gleichen Maſſen verſchreiben (z. B. eine ſogenannte Conſtitution, und dieſelbe für alle Staaten); ſo giebt es umgekehrt Quackſalber, die für den einen Tod, den man doch zuletzt eben nur einmal ſterben kann, ein ganzes Dutzend Todesgründe zur Hand haben. Laut ihrer Weiſſagungen ſtirbt z. B. England an dem Armenweſen, der Befreiung der Katholiken, der neuen Reformbill, der neuen Städteord-

Ich kann nach dem Geſagten mich nicht zu der Anſicht bekennen, daß die *Moralität* im Sinken begriffen ſei. Vielmehr wird mein Glaube an die Vervollkommnung des Menſchengeſchlechts in ſittlicher Hinſicht dadurch eher beſtätigt. Ich weiß aber, daß ein ununterbro-

---

nung, den Steuern, den Schulden, der Eröffnung des aſiatiſchen Handels, dem Saufen, den Verbrechen überhaupt. Ueber einige dieſer Dinge habe ich ſchon Bericht erſtattet, und von andern ſoll allmählig die Rede ſein. Bleiben wir heute bei dem letzten Punkte ſtehen. Denn vom Saufen ſprach ich ja wohl auch ſchon, und füge nur hinzu, daß in den mittleren und höheren Ständen das Laſter ungemein abgenommen hat, und die Deutſchen insbeſondere Jahrhunderte lang darin mehr thaten, als etwa Italiener und Spanier, ohne deshalb in aller Eile zu veralten und zu ſterben. Eine gute Bierpolizei und eine andere Sonntagsfeier würden das Uebel gewiß vermindern.

Aber die Verbrechen, höre ich einreden, werden Sie, aus parteiliſcher Vorliebe für England, doch nicht hinwegbeweiſen oder gar in Tugenden verwandeln wollen?

Im Jahre 1805 wurden angeklagt 4605 und überführt 2783; 1831 wurden angeklagt 19647, und überführt 13830. Mit dieſer einzigen mathematiſchen Zeile ſind alle Sophiſtereien widerlegt, und die Ausſicht in einen Abgrund eröffnet, deſſen Daſein nur der Blinde leugnen, deſſen Furchtbarkeit nur der ſittlich Gleichgültige oder der Revolutionär verkennen kann, welcher meint, eine ſolche Fäulniß ſei nothwendig, um zu einer erfreulichen Wiedergeburt zu gelangen. — Ungeachtet dieſes Anathema, wage ich es, jener Mathematik und allen daran gereihten Folgerungen entgegen zu treten.

Es iſt gar ſchön, in das Unbeſtimmte Gewißheit hineinzubringen, und durch Zahlen die ſchwankenden Meinungen zur Klarheit zu erheben. Aber gewährt denn die abſtracte Zahl einen genügend charakteriſirenden Inhalt; giebt es keinen Rechnungsfehler? Und in der politiſchen Arithmetik noch mehr als etwa in der aſtronomiſchen des Ptolomäus und Tycho de Brahe? Oder kann ich nicht aus richtigen Zahlen falſche Folgerungen ziehen, und wichtige, mitwirkende Gründe ganz außer Acht laſſen? Bevor man alſo auf Zahlen abergläubig ſchwört, iſt es nothwendig, ihren Urſprung und ihren Werth zu erforſchen. Hierzu mögen folgende Theſes dienen, über welche wir dann weiter disputiren können, und die uns hoffentlich der Wahrheit näher bringen.

Erſtens ſind alle Tabellen über die Statiſtik Englands für frühere Jahre höchſt unvollſtändig und lückenhaft, ſo daß die Vergleichung älterer und neuerer Ziffern zu keinem ſichern Ziele führt. Danach wäre z. B. vor dem Jahre 1828 gar kein Tagesdiebſtahl, mit Einbruch verbunden, vorgekommen. In der Regel ſind die ältern Ziffern (wie bei Zählungen, Kopfſteuern u. ſ. w.) ſchon um deswillen zu gering, weil allerdings Manches gar *nicht* aufgeführt, Keiner aber *doppelt* gezählt wird.

Digitized by Google

chener Fortſchritt in der Sittlichkeit nicht möglich iſt, ſondern daß ganze Völker eben ſo oft Rückfälle haben, als der einzelne Menſch. Ich kann mich jedoch davon nicht überzeugen, daß wir jetzt in Hinſicht der Sittlichkeit zurückſchreiten. Man mache ſich nur klar,

---

Zweitens: aus den erſt ſeit wenigen Jahren ſorgfältiger angefertigten Tabellen läßt ſich noch gar kein ſicherer Schluß auf die Geſammtentwickelung machen, oder ein mittlerer Durchſchnitt hernehmen. Oder was folgt denn im *Allgemeinen* daraus, daß für das Jahr 1820 allein 272 Perſonen wegen Beſitzes verfälſchter Banknoten angeklagt wurden, und in den Jahren 1830—1833, alſo in vier Jahren, nur *zwei* Perſonen? Oder umgekehrt: zehn Jahre hindurch wurden gar keine Maſchinen zerſtört; im Jahre 1831 hingegen wurden deshalb 665 Perſonen, und im Jahre 1833 wiederum nur *Einer* angeklagt?

Drittens: Die Verbrechen ſind an Werth, Gewicht und Sündhaftigkeit ſo ungemein verſchieden, daß ein bloßes Additionsexempel für frühere oder ſpätere Zeiträume zu gar keiner genügenden Einſicht führt. Es kommt vielmehr weſentlich darauf an: welche Art von Verbrechen zugenommen und welche abgenommen hat; und da findet ſich (jetzt von allen anderen Urſachen abgeſehen) die *Hauptzunahme* der *Zahl* der Verbrechen bei *kleinen* Diebſtählen, und dagegen eine *Abnahme* bei ſehr vielen *ſchweren* Verbrechen; z. B. Die Zahl der wegen einfachen Diebſtahls

Angeklagten war:	1820 —	6499;	1833 —	9188.
Gewaltſamer Einbruch bei Nacht:	» —	283;	» —	68.
Mord:	» —	14;	» —	9.
Raub:	» —	11;	» —	7.
Hochverrath:	» —	33;	» —	Niemand.
Kinderſtehlen:	» —	3;	» —	Niemand.

Ich ziehe aus dieſen Beiſpielen noch keine allgemeine, ſondern zunächſt nur die unleugbare Folgerung: daß verſchiedene *Totalſummen aller Arten von Verbrechen* noch nichts über größere oder geringere Entſittlichung entſcheiden; ſondern daß man die Verbrechen würdigen, abwägen, ponderiren muß, wo dann ein Mord, oder Hochverrath wohl ſo ſchwer in der Wagſchale liegt, als 100 kleine Diebſtähle.

Viertens: Durch Abänderung mancher Geſetze, z. B. der Jagd und Zollgeſetze, entſtehen oder verſchwinden ganze Reihen von Verbrechen und Strafen, worauf man in der Regel keine oder zu wenig Rückſicht nimmt.

Fünftens: hat die Zahl der Anklagen dadurch bedeutend zugenommen, daß der Verletzte nicht mehr, wie ſonſt, der Gefahr ausgeſetzt iſt, Koſten zu bezahlen, die weit ſeinen Verluſt überſteigen. Ward z. B. jemandem ein Pfund an Werth geſtohlen, ſo ſchwieg er, weil ihm die Erhebung einer Klage leicht das Sechsfache koſten konnte.

Sechstens: eine gleiche Vermehrung der Klagen entſteht aus der großen Milderung der Strafen, und insbeſondere aus der Abſchaffung der Todesſtrafe für einfachen Diebſtahl. Der Beſtohlne trug ehemals

Digitized by Google

daß das Beſſer- oder Schlechterwerden ganzer Völker nicht nach einzelnen Jahren oder Jahrzehnden berechnet werden kann. In dem Leben eines Volkes ſind Jahrzehnde etwa das, was im Leben des Einzelnen Jahre ſind. Beſtimmen kann ich freilich nicht, wie weit in der

---

Bedenken jemand um weniger Schillinge willen der Gefahr des Hängens auszuſetzen, und die Geſchwornen trugen Bedenken ihr *Schuldig* auszuſprechen. Dieſe beiden letzten Gründe haben die Zahl der *vor das Gericht kommenden* Verbrecher ſehr erhöht, ohne daß die Zahl der *begangenen* Verbrechen zunahm.

Siebentens: gab es bis vor wenigen Jahren in England gar keine eigentliche Polizei. Seit ihrer Einführung werden eine Menge von Verbrechen *entdeckt* und *beſtraft*, welche vorher *ungeſtraft* begangen wurden.

Achtens: hat die Bevölkerung in den letzten Jahren ſehr zugenommen, und dieſer Umſtand natürlich auch auf die Zahl der Verbrechen Einfluß gehabt.

Aus all dieſen Gründen behaupten Richter verſchiedener Inſtanzen und Aufſeher der größten Gefängniſſe: daß man (Zahl und Gewicht der Verbrecher berückſichtigend) wo nicht behaupten dürfe, die Sittlichkeit ſei in England gewachſen, doch jeden Falls, die auf jenen Ziffern beruhenden Beweiſe der zunehmenden Laſterhaftigkeit ſeien oberflächlich und ungenügend. Laut einer Angabe war *ein* Verbrecher

in England	unter	740	Perſonen.
in Wales	„	2320	„
in Schottland	„	1130	„
in Irland	„	490	„
in Cardiganſhire	„	4930	„
in Northumberland	„	2700	„
in London und Middleſex	„	400	„
in Dublin	„	96	„

Sicher, ſetzen wir auch alle Zweifel über die Genauigkeit dieſer Ziffern bei Seite, ſo muß ich doch wiederholt bemerken, daß wiederum Verbrechen der verſchiedenſten Art in eine Hauptſumme zuſammengezogen ſind, und Schuld oder Unſchuld nicht immer mit den Zahlen ſteigt oder fällt. So viele kleine Diebſtähle, wie ſich in London auf die Einwohnerzahl vertheilen, können freilich in Cardiganſhire nicht Statt finden; ſchon aus dem zureichenden Grunde, weil daſelbſt nichts zu ſtehlen iſt. Diejenigen aber, welche, um die Zahl gewiſſer Verbrechen zu vermindern, das engere geſellige Leben ganz auflöſen, die Menſchen zerſtreuen, ja zuletzt jedem zur Bewahrung ſeiner Unſchuld eine wüſte Inſel anweiſen möchten; dieſe ſcheinbar Wohlwollenden vergeſſen, daß die Betrachtung der Welt ausſchließlich von dem Standpunkte des Kriminalrechts eine einſeitige iſt; daß die *Vortheile* einer höhern geſelligen Bildung und Verbindung in größerem Maße wachſen, als die *Nachtheile*; oder wenigſtens der ſchär-

Digitized by Google

Sittlichkeit zu kommen dem Menſchengeſchlechte hienieden vergönnt iſt. Nur das weiß ich, daß es nicht die höchſte Stufe der Tugend, vollendete Sittlichkeit, erreichen kann. So lange die Menſchen Menſchen bleiben, d. h. ſchwache, in Sinnlichkeit befangene, von Leidenſchaften bewegte und geblendete Weſen, ſo lange werden und können Verbrechen nicht aufhören, auf der Erde alſo niemals. Das iſt auch die Lehre des Chriſtenthums, welches uns auf ein anderes Daſein hinweiſ't, wo unſere ſittliche Erziehung vollendet werden ſoll.

Indem ich die Behauptung beſtreite, daß die Welt jetzt ſittlich ſchlechter ſei, als früher, und immer ſchlechter werde, will ich durchaus nicht den Lobredner der Gegenwart machen, oder die unter uns herrſchenden ſittlichen Mängel beſchönigen. Die Zahl der Verbrechen iſt allerdings groß genug, um uns zu veranlaſſen, mit Ernſt darüber nachzudenken, wie ſie vermindert werden können.

---

fere Schatten eben durch das ſtärkere Licht auffallender wird. Rohe Völker begehen mehr Sünden, als gebildete; ja ihr ganzes Daſein iſt, ſofern ſie die Beſtimmung des Menſchen nicht erfüllen, ein verfehltes und bejammernswerthes. Ausgeartete, entnervte Völker ſtehen aber allerdings noch tiefer, als rohe, weil ihnen die Kraft der Wiedergeburt fehlt, und das Bewußtſein des Sinkens ihre Strafe vermehrt.

Wer jene meine Behauptungen leugnet, muß alle Banken aufheben, um die Veranlaſſung abzuſchneiden, falſche Banknoten zu machen; den Gebrauch des Geldes verwerfen, um der Falſchmünzerei vorzubeugen; die Zölle verdammen, weil ſie Gelegenheit zur Schmuggelei geben; keinen Eid ſchwören laſſen, damit niemand meineidig werde; — und ſo folgerecht immer mehr und mehr verneinen und vernichten, bis man, um Auswüchſe des Menſchlichen zu verhüten, unvermerkt beim Beſtialen anlangt, und den ſündenloſen Zuſtand des Thieres für den ſicherſten und unſchuldigſten erklärt.

Unter den berühmt gewordenen Geſetzgebern wollte Drako den ganzen Staat vom Kriminalrechte aus erneuen und beleben; es ergab ſich aber, daß die Förderung der Geſundheit Vieler durch Solon großartiger wirkte, als die ausſchließliche Berückſichtigung örtlicher Krankheiten der Einzelnen. Eben ſo unbrauchbar iſt die abſtracte Betrachtungsweiſe der Stoiker, welche jede Abweichung vom Rechten als gleich betrachten, weil eben nur Eines das Rechte, und alles Andere in derſelben Weiſe das Unrechte ſei. So iſt auch jeder Rechnungsfehler als ſolcher derſelbe; dennoch iſt der Kaufmann nicht bankrott, wenn er ſich um einen Pfennig, wohl aber, wenn er ſich um 100,000 Thaler verrechnet. Daſſelbe läßt ſich vom Sittlichen behaupten, und es iſt ein Fortſchritt des engliſchen Kriminalrechts, daß es nicht mehr für Verbrecher des verſchiedenſten Gewichts die gleiche und die härteſte Strafe ausſpricht.

Digitized by Google

Durch übertriebene Klagen über Sittenverderbniß kommt man aber nicht weiter.

Vor Allen thut es dem Lehrer, dem Bildner der Jugend Noth, daß er Glauben hat an die Wirkſamkeit des göttlichen Wortes, zu dem er ſeine Schüler führen ſoll. Der Lehrer muß das unter uns herrſchende Elend in ſeiner ganzen Größe erkennen, damit er ſich aufgefordert fühle, an ſeinem Theile mit Eifer dahin zu arbeiten, daß es vermindert werde; er muß aber eben ſo innig überzeugt ſein, daß die Menſchheit auf der Bahn der Sittlichkeit fortſchreiten kann und fortſchreitet, damit er nicht müde werde, die Keime chriſtlicher Tugend in das Herz der ihm anvertrauten Kleinen zu pflanzen.

2.

Vorbemerkung. Die folgende Abhandlung wurde vorgetragen am dritten Lehrerfeſte im Großherzogthum Weimar, welches am 25. Auguſt 1835 in Ollendorf (2 Stunden von Erfurt, 4 Stunden von Weimar) von 80 Schullehrern und Geiſtlichen gefeiert wurde.

Herr M. Gottlob Euſebius Fiſcher, Superintendent in Sangerhauſen, hat zu Anfange dieſes Jahres ein Schriftchen herausgegeben, das den Titel führt: Die falſchen Erwartungen von der Wirkſamkeit der Volksſchulen.*) Es beſteht zwar nur aus einem einzigen Bogen, iſt aber doch dadurch merkwürdig, daß in ihm Wahres und Falſches ſonderbar gemiſcht, und eine auffallende Unbekanntſchaft mit dem Weſen des Unterrichts dargelegt iſt. Ja, die Wirkſamkeit der Volksſchule und ihrer Lehrer wird darin von einem ſolchen Standpunkte aus betrachtet und als ſo untergeordnet dargeſtellt, daß die kleine Schrift nicht mit Unrecht als ſehr gefährlich bezeichnet werden kann.

Man hat, wie hinlänglich bekannt iſt, in neueſter Zeit diejenigen, welche für die gebildeten Lehrer eine würdigere äußere Stellung gefordert haben, und welche behaupten, daß manche ſich

---

*) Eisleben, 1835. Bei Reichardt. Vergl. Archiv fürs praktiſche Volksſchulweſen Bd. 17, Heft 2, S. 272, wo der Inhalt ſummariſch angegeben worden iſt.

Digitized by Google

noch aus den Zeiten, wo die Volksſchullehrer ungebildete Subjecte, geweſene Bediente, abgedankte Soldaten, Handwerker u. dgl. waren, herſchreibende Gewohnheiten in den Verhältniſſen des Lehrers wegfallen müßten; man hat, ſage ich, dieſe häufig dargeſtellt als Jacobiner und Demagogen, und als ſolche, welche das Band zerreißen wollten, welches Kirche und Schule zuſammenhält; ja, man hat ihnen ſogar den Vorwurf gemacht, daß ſie das Chriſtenthum ganz aus der Schule verdrängen wollten. Man hat in leidenſchaftlicher Verblendung dies gethan, obgleich keinem von jenen Männern je eingefallen iſt, den allerdings nothwendigen Zuſammenhang zwiſchen Kirche und Schule im Mindeſten zu ſtören, und obgleich es klar am Tage liegt, daß jeder echte Pädagog und jeder tüchtige Schulmann vielmehr dahin wirken wird, daß jenes Band, welches Kirche und Schule zuſammenhält, nur noch feſter werde.

Was wird man aber nun wohl von Herrn M. *Gottlob Euſebius Fiſcher*, Superintendent in Sangerhauſen, ſagen, der zwar nicht die Mißbräuche angreift, die ſich in die äußere Stellung der Lehrer eingeſchlichen haben, dafür aber wirklich und in der That bemüht iſt, Schule und Kirche nicht etwa äußerlich und in mehr oder minder unweſentlichen Dingen, ſondern innerlich, ihrem eigenſten Weſen nach, von einander loszureißen? — Nach ihm kann die Schule nichts für Sittlichkeit wirken, und die Lehrer ſollen ſich damit begnügen, ihren Schülern nützliche Kenntniſſe und Fertigkeiten für das Leben anzueignen. Wäre dies wahr, würde dies in der Wirklichkeit ausgeführt, würde aus der Aufgabe der Schule die ſittliche Bildung herausgenommen: wodurch ſtände dann die Schule und der Schulunterricht mit Religion und Kirche noch in Verbindung?

Doch ich will es bei dieſer Frage hier bewenden laſſen, und auf einen andern Geſichtspunkt hindeuten, von welchem aus das Schriftchen des Herrn M. *Fiſcher* betrachtet werden kann, betrachtet werden muß. Herr Fiſcher ruft den Lehrern zu: *Ihr könnt nichts für Sittlichkeit in der Schule thun; all' euer Bemühen dafür iſt vergebens. Begnügt Euch damit, Kenntniſſe und Fertigkeiten zu lehren, die für das Leben nützlich ſind.* Dieſen Zuruf werden vielleicht Tauſende von Lehrern vernehmen. Was kann, was wird bei Vielen die Folge davon ſein? — Daß ich doch alle, alle meine Amtsbrüder, die vielleicht geneigt ſind, jenem Zurufe zu folgen, warnen könnte, vor dieſer Stimme eines falſchen Propheten! Doch an Sie, verehrte Amtsbrüder, die Sie mir erlauben zu Ihnen zu ſprechen, brauche ich wohl keine Warnung deshalb zu richten. Denn ich

Digitized by Google

glaube, keiner von Ihnen wird ſich durch jene Worte bethören laſſen, ob dieſelben gleich aus dem Munde eines Superintendenten kommen. Wenn ich alſo doch über die Unhaltbarkeit der Fiſcherſchen Anſicht und über die ſittliche Wirkſamkeit der Schule einen kurzen Vortrag halte, ſo will ich dadurch Ihnen nur Gelegenheit geben, die Sache näher bei ſich zu erwägen. Meine Abhandlung iſt aber nur ein Bruchſtück; ich bitte, bei der Beurtheilung derſelben, dies nicht außer Acht zu laſſen.

Die Meinung iſt bisher ziemlich allgemein geweſen, daß die Schule zur ſittlichen Bildung beitragen ſolle und könne. Nicht nur die edelſten Männer aus allen Ständen haben dies öffentlich ausgeſprochen, nicht nur in dem Volke lebt dieſer Glaube, ſondern auch die Regierungen haben dieſe Anſicht unverhohlen an den Tag gelegt. Soweit ich die Schulverordnungen kenne, finde ich immer als Hauptbeſtimmung der Schule angegeben, daß ſie auf die religiöſe und ſittliche Bildung der ihrem Unterrichte anvertrauten Kinder hinwirken ſolle. Das Lehren nützlicher Kenntniſſe und das Aneignen von Fertigkeiten, welche für das bürgerliche Leben nothwendig ſind, wird überall als jenem Hauptzwecke untergeordnet angeſehen. Es iſt natürlich, daß man der Schule und dem Unterrichte die Kraft zutraut, auf die ſittliche Veredlung der Menſchen zu wirken, wenn man ihr eine ſolche Aufgabe ſtellt. Aber es erheben ſich jetzt Stimmen, welche behaupten, daß der Schulunterricht zum ſittlichen Beſſerwerden gar nichts beitragen könne. Ich lege zwar in Dingen, welche nicht die geoffenbarte Religion betreffen, keinen zu großen Werth auf Autoritäten; aber ich muß doch geſtehen, daß ich gegen dieſe Behauptung durch die Forderungen ſehr mißtrauiſch werde, welche bisher ſo allgemein, und von in ihrer Denkart ſo verſchiedenartigen Männern, ja von den Regierungen und Schulbehörden ſelbſt an die Schüler und ihre Lehrer gemacht wurden. Wenn noch jetzt faſt überall ein Lehrer, der ſeine Pflicht durch das Lehren nützlicher Kenntniſſe und Fertigkeiten erfüllt zu haben glaubt, nicht für einen guten Lehrer gehalten wird, ſo muß man dadurch ſchon vorläufig ſehr zweifelhaft über die Richtigkeit der Behauptung werden, die Schule könne gar nichts zur ſittlichen Vervollkommnung des Menſchengeſchlechts beitragen. Doch wir wollen nicht bei bloßen Zweifeln ſtehen bleiben, ſondern die Sache näher betrachten.

Vor allem muß ich die Bemerkung machen, daß es ſehr ſchwer, wo nicht unmöglich ſein dürfte, die Richtigkeit jener Behauptung nachzuweiſen. Denn was für einleuchtende Gründe könnte man wohl dafür anführen? Will man ſich auf die wachſende Zahl der

Digitized by Google

Verbrecher, ſelbſt in den Staaten, wo der Unterricht für gut gilt, berufen? Will man vielleicht ſagen, dieſe Vermehrung beweiſe, daß der Schulunterricht die Urſachen derſelben, mögen ſie liegen worin ſie wollen, nicht wegräumen könne? Man würde damit den verlangten Beweis noch lange nicht geliefert haben. Denn zuerſt wird da Vermehrung der Verbrechen und ſittliche Verſchlechterung als ganz gleichbedeutend genommen, was durchaus ein Irrthum iſt, und zweitens kann man die Gegenfrage thun: wie würde es mit der Zahl der Verbrecher ausſehen, wenn bei allen übrigen jetzigen Verhältniſſen die Schulen ſchlechter wären, als ſie ſind, oder wenn Schulen gar nicht vorhanden wären? Ich glaube kaum, daß irgend Jemand ſo kühn ſein wird, hierauf zu erwiedern, daß die Anzahl der Verbrecher dieſelbe ſein würde. Eben ſo wenig würde es helfen, wenn man eine Vergleichung zweier Länder anſtellen wollte, in welchen der Zuſtand des Unterrichts ſehr verſchieden iſt. Denn geſetzt auch, es fänden ſich da, wo der Unterricht ſchlechter iſt, nach Verhältniß der Einwohnerzahl nicht mehr Verbrecher, als dort, wo das Schulweſen blüht, ſo würde doch daraus noch lange nicht die Richtigkeit der obigen Behauptung folgen, man müßte denn nachweiſen, daß in beiden Ländern alle diejenigen Verhältniſſe, welche auf die Zahl der Verbrecher irgend Einfluß hätten, ganz dieſelben ſeien. Dies iſt aber nicht möglich, man mag auch Länder wählen, welche man will; denn überall finden ſich neben allgemeinen noch eigenthümliche, in der Oertlichkeit, der Lage, dem Clima, der vorherrſchenden Gewerbsthätigkeit u. ſ. w. liegende Urſachen, welche auf die Zahl der Verbrecher Einfluß haben. Dieſelbe Schwierigkeit tritt ein, wenn man ſtatt zweier Länder verſchiedene Zeiträume mit einander vergleichen wollte. Wie man auf einem andern Wege die Behauptung rechtfertigen könnte, daß die Schule zur ſittlichen Bildung nichts beizutragen im Stande ſei, ſehe ich nicht ein. Denn ich glaube doch nicht, daß man ſo weit gehen wird, den Beweis durch einzelne Schulen oder gar einzelne Schüler geben zu wollen. Wenn auch in mancher Schule für die Sittlichkeit der Schüler nichts gewirkt werden ſollte, ſo beweiſet dies nur ihre innere Schlechtigkeit und die gänzliche Untauglichkeit ihres Lehrers; und wenn es auch viele Einzelne geben mag, welche durch die Schule nicht das Geringſte in Hinſicht der Sittlichkeit gewonnen haben, ſo geht hieraus nur die traurige Wahrheit hervor, daß es eine Menge nachtheiliger Einflüſſe auf die Sittlichkeit der Einzelnen giebt, gegen welche die Macht der Schule oft gar nichts auszurichten vermag.

Diejenigen, welche die oben angeführte Behauptung ausſpre-

Digitized by Google

chen, thun dies, ohne vorher die Möglichkeit eines nur irgend haltbaren Beweiſes ſich klar gemacht zu haben; ſie bedenken nicht, daß ſie, um die Richtigkeit ihrer Anſichten vollſtändig darzuthun, nothwendig beweiſen müßten, die Schule könne bei keinem einzigen Menſchen etwas zur ſittlichen Veredlung beitragen, und Alles, was der Erfahrung nach doch etwa in der Schule geſchehe, werde nicht bewirkt durch die Schule, ſondern durch andere zufällige Urſachen. So lange nicht ein gültiger Nachweis für jede Behauptung geliefert wird, der wenigſtens deren Richtigkeit mit einiger Wahrſcheinlichkeit darthut, ſo lange muß ich ſie für einen jener Gemeinplätze halten, worin ſich ſo Viele gefallen, und die namentlich in Schulſachen oft gebraucht werden. Kaum brauche ich darauf hinzuweiſen wie nachtheilig eine ſolche, gar nicht mit triftigen Gründen zu rechtfertigende Anſicht werden kann und werden muß, zumal wenn ſie öffentlich ausgeſprochen wird. Der Schule wird der ſchönſte Schmuck geraubt, wenn ihr die Fähigkeit abgeſprochen wird, zur ſittlichen Bildung beizutragen; ſie wird erniedrigt, indem ſie dadurch für eine blos irdiſchen Zwecken dienende Anſtalt erklärt wird; die Wirkſamkeit des Lehrers wird dadurch herabgewürdigt. Ich meine damit nicht, daß der Schule aller Werth dadurch abgeſprochen würde. Allerdings wäre ſie auch dann noch nützlich, wenn ihre Aufgabe nur darin beſtände, Kenntniſſe und Fertigkeiten zu lehren, welche für das gewöhnliche Leben nützlich ſind; allerdings würden Schulen auch dann noch in jedem wohlgeordneten, nach richtigen Grundſätzen geleiteten Staate nothwendig ſein, und die Lehrer wären ſelbſt dann noch nicht ganz unwichtige Glieder im Organismus des Staates; aber wie ſehr würden dennoch die Schulen zurückgeſetzt, wie tief ſtänden ſie im Vergleich mit dem, was ſie nach der jetzt noch faſt allgemein angenommenen Anſicht ſein können und ſein ſollen, nämlich Anſtalten, welche den Geiſt wahrhaft zu veredeln beitragen, welche nicht blos dem Irdiſchen, ſondern dem Göttlichen dienen, die nicht nur die gemeinen bürgerlichen Bedürfniſſe, ſondern auch die höhern menſchlichen Bedürfniſſe befriedigen helfen, welche nicht blos für die Erde, ſondern auch für den Himmel erziehen ſollen. So wie wahre Frömmigkeit und ſittliche Vollkommenheit weit höher ſteht als bloße Klugheit und Brauchbarkeit in den Verhältniſſen des gewöhnlichen Lebens; ſo wie der Geiſt, der wieder zu Gott geht, der ihn gegeben hat, von weit edlerer Natur iſt, als der Leib, der wieder zu Staub wird, wovon er genommen iſt; ſo hoch der Himmel erhaben iſt über die Erde: um ſo viel höher ſteht auch die Schule, wenn ſittliche Veredlung zu ihrer Hauptaufgabe gemacht wird, als ſie dann ſtehen

würde, wenn man ihr nur die Bildung für das mindere irdiſche Leben als Zweck vorſchreibt. Man ſehe hierin keinen hyperboliſchen Ausdruck, der mir im Fluſſe der Rede unbewußt entſchlüpft ſei, oder vielleicht gar eine kalt berechnete Redefigur, um dadurch für die Schule größere irdiſche Vortheile zu erlangen, oder die Aeußerung eines eingebildeten Dünkels. Es iſt meine innigſte, freudigſte Ueberzeugung, in der ich mich bei aller Demuth, deren ich mir bewußt bin, ſtolz und glücklich fühle. Wäre wirklich die Schule nichts, als eine Anſtalt für das gewöhnliche bürgerliche Leben, oder würde ihr dies als alleiniger Zweck untergeſtellt, ſo wäre mein Lehrerglück vernichtet, ſo könnte ich ferner nimmer mit Freudigkeit in der Schule arbeiten; denn der Unterricht würde dann nichts als ein Lehren und Abrichten, ein Spiel des Verſtandes, ohne höhere Bedeutung ſein, und gerade das, was den Lehrer in ſeinem wahrhaft mühevollen Berufe tröſtet, ermuthigt, erhebt, begeiſtert, würde ihm entriſſen, ohne daß ihm für die dadurch verurſachte Leere irgend ein Erſatz geboten würde, geboten werden könnte. Man hat häufig die Lehrer auf den himmliſchen Lohn verwieſen, den ſie einſt zu erwarten haben, um ſie für die Aermlichkeit zu tröſten, welche hier, großentheils wenigſtens, jetzt noch ihr Loos iſt und lange noch ſein wird. Ich halte ein ſolches Verweiſen, zumal wenn es von Männern kommt, welche reiche Kleider tragen und an köſtlichen Speiſen ſich laben und alle Wünſche des Herzens befriedigen können, für ungeeignet und unangemeſſen, ſobald man damit nichts weiter bezweckt, als die Klagen und Jammertöne gebeugter Lehrer zu beſchwichtigen und verſtummen zu machen: aber dennoch würde ich den Troſt, der in jener Hinweiſung wirklich liegt, nicht für klingendes Metall verkaufen; und ich würde, wenn es nicht anders ſein könnte, mit dieſem lebendigen und belebenden Troſte im Herzen lieber darben, als ohne denſelben ſchwelgen. Sobald ich die Ueberzeugung von der Kraft der Schule für ſittliche Veredlung der Menſchheit aufgeben müßte, ich würde dann ohne Bedenken ſogleich auch den Lehrerberuf ſelbſt aufgeben, weil in ihm mir keine Freude mehr erblühen könnte. Ich ſpreche dieß nicht blos für mich, ich ſpreche es im Namen aller wahren Lehrer; ich kann für ſie ſprechen, denn ſie denken alle, wie ich. Ihr, die ihr behauptet, die Schule könne nichts zur Sittlichkeit beitragen, ohne dieſe Behauptung ſogleich mit klaren Gründen wenigſtens bis zu hoher Wahrſcheinlichkeit zu beweiſen, würdigt ſie herab, und erniedrigt den Lehrer mehr, als wenn ihr ihn darben laßt, oder in unwürdiger Bevormundung haltet.

Ich geſtehe, daß es mich mit tiefem Unwillen erfüllt, wenn

Digitized by Google

ich ſehen muß, wie man ſo gehaltloſes Geſchwätz über die Schule verbreitet, und in ſo leerer Allgemeinheit den Lehrern die Möglichkeit abſpricht, für die ſittliche Vervollkommnung der Menſchen wirkſam zu ſein, denn es können daraus nur heilloſe Folgen entſpringen. Ich will nicht davon ſprechen, daß der Eifer für die Verbeſſerung der Volksſchulen, der jetzt ſo allgemein erwacht iſt, erkalten müßte, daß an eine Verbeſſerung der äußern Lage der Lehrer nicht weiter gedacht, und daß das Schulweſen wieder rückwärts ſchreiten würde, wenn die Regierungen auf jene Stimme hörten; denn dies wird nimmermehr geſchehen, da unſere Fürſten und deren Rathgeber zu erleuchtet ſind. Auch darnach mag ich nicht fragen, was erfolgen würde, wenn jene Anſicht unter dem Volke Eingang fände, da ich mich wohl nicht täuſche, wenn ich glaube, daß der geſunde Sinn des Volkes ſie von ſich weiſen wird. Aber welche Wirkung muß jene unbeſonnene Behauptung nicht auf die Lehrer ſelbſt haben? Die geſunden Glieder des Lehrerſtandes werden zwar dadurch nicht irre geleitet, vielmehr erhalten ſie dadurch nur Reiz, ihre ſittliche Aufgabe ſich klarer zu machen, tiefer zu ergründen; ſie wird ihnen ein Antrieb durch ihre Wirkſamkeit ſelbſt die Grundloſigkeit jener Rede an den Tag zu bringen. Aber leider kann ich nicht ſagen, daß alle Glieder des Lehrerſtandes geſund ſind, und muß vielmehr ausſprechen, daß es viele kranke und faule giebt, und auch genug ſolche, welche ſich in einem Zuſtande befinden, der zwiſchen Geſundheit und Krankheit in der Mitte ſteht. Nun frage ich aber, was muß die Folge ſein, wenn dieſe leidenden Glieder des Lehrkörpers den Zuruf vernehmen: „Die Schule iſt nicht im Stande, für Sittlichkeit etwas zu thun; Ihr müht Euch ganz umſonſt ab, Eure Schüler zu guten ſittlichen Menſchen bilden zu helfen; Ihr verſchwendet Zeit und Kraft; werft den hochmüthigen Gedanken, als könne Eure Thätigkeit eine höhere Bedeutung für Sittlichkeit haben, von Euch; ſeid zufrieden, Euren Schülern Kenntniſſe und Fertigkeiten anzueignen, die für das Leben nützlich ſind, und ſtrebt nicht in ſtolzem Dünkel nach Dingen, die für Euch zu hoch ſind!" — Ich frage, was die Folge dieſes Zurufs ſein muß, zumal wenn er von daher ertönt, wo man wiſſenſchaftliche Bildung, Eifer und Hingebung für Frömmigkeit und Sittlichkeit und genaue Kenntniß des Unterrichts und der Schulverhältniſſe erwarten und fordern muß? Dieſe Frage iſt nicht ſchwer zu beantworten. Die krankhaften Glieder des Lehrerſtandes werden Gift daraus ſaugen, ſtatt daß ihnen bittere aber heilſame Arznei gereicht werden ſollte;

Digitized by Google

die Lauhen werden lauer; diejenigen, welche noch im Kampfe mit der Gleichgültigkeit gegen den ſittlichen Theil ihrer Lehreraufgabe begriffen ſind, geben jeden fernern Widerſtand auf; bei den Miethlingen, die nur um des lieben Brodes willen ihr Tagewerk mechaniſch und gedankenlos treiben, hören nun ſogar die letzten leiſen Regungen des mahnenden Gewiſſens auf, weil ſie nun meinen, daran recht zu thun, daß ſie nicht nach etwas Höherem ſtreben. Selbſt Mancher von den beſſern Lehrern, der noch nicht zu klarem, ſelbſtſtändigen Denken ſich erhoben hat, und deſſen religiöſer Sinn noch nicht ganz durchgebildet iſt, wird ſich durch die vorgebrachten Scheingründe bethören laſſen. Möchte ich mich doch über die Folgen jener unbeſonnenen Rede täuſchen! Ich wünſche dies aus der innerſten Tiefe meines Herzens. Möchte doch der Heilige in ſeiner allerbarmenden Liebe die Drachenſaat, welche in die Schule, unter die Lehrer geſtreut wird, erſticken laſſen, ehe ihr Keim ſich entwickelt!

Wenn es wahr wäre, daß die Schule nicht auch eine ſittliche Bildungsanſtalt ſein könnte, ſo müßte man eben ſo behaupten, daß auch die Kirche nichts für Sittlichkeit zu thun vermag. Denn alle Gründe, welche gegen die Schule ſprechen, gelten auch gegen die Kirche. Sobald es wahr iſt, daß die Sittlichkeit ſinkt, und daß der verbeſſerte Schulunterricht gar nichts dagegen wirken kann; ſo muß auch die Kirche in dieſer Hinſicht unmächtig ſein. Denn wie könnte dann die chriſtliche Welt ſich ſo auffallend verſchlechtern, da doch jedes Dorf ſeine Kirche und ſeinen Gottesdienſt hat, und da doch ſo viele Prediger das göttliche Wort verkündigen? Aber diejenigen, welche der Schule die Möglichkeit einer Einwirkung auf die Sittlichkeit der Menſchen abſprechen, ſprechen dieſelbe auch ohne Scheu der Kirche ab.*)

Eine gemeinere und troſtloſere Anſicht von der Kirche kann es nicht geben. Die Kirche iſt Religionsanſtalt und eben darum auch ſittliche Anſtalt. Denn der Glaube an Gott ſoll zum Leben in Gott, der Glaube an Jeſum Chriſtum, zum Leben nach Chriſtum führen. Ich wenigſtens kann mir nichts Anderes denken. Was ſoll denn die Kirche ſonſt ſein, wenn ſie nicht religiös-ſittliche Anſtalt iſt? Etwa eine Anſtalt für Verſorgung der Geiſtlichen? Was ſoll denn die Predigt für einen Zweck haben, wenn ſie durch das

*) So ſagt Herr Superintendent Fiſcher in dem angeführten Schriftchen S. 10: „Will der Staat gute Bürger haben, ſo muß er ſich dergleichen ziehen, nicht dadurch, daß er dociren und predigen läßt, was freilich in anderer Hinſicht auch gut iſt. rc."

Digitized by Google

belehrende, ermunternde, ſtrafende, erziehende Wort Gottes die Menſchen nicht zu beſſern, nicht ſittlicher zu machen vermag? Niemandem iſt noch eingefallen, den Zweck der Predigt etwa in Verbreitung nützlicher Kenntniſſe zu ſetzen. Wenn ſie aber für Sittlichkeit nicht wirken kann, für intellectuelle Bildung nicht wirken ſoll, wozu iſt ſie denn da? Ich wenigſtens müßte dann ſchließen, daß ſie gänzlich überflüſſig wäre, und ich müßte wünſchen, daß man Kirche und Gottesdienſt eingehen, die Prediger ausſterben ließe, und das geſammte Kirchenvermögen etwa zur Errichtung von öffentlichen Wohlthätigkeits-Anſtalten verwendete. Oder ſollte etwa die Predigt den Zweck haben, den chriſtlichen Glauben zu nähren, zu ſtärken, zu beleben? Gut, aber dann muß ſie auch eben dadurch auf die ſittliche Beſſerung einwirken. Denn was wäre das für ein Glaube, der auf Moralität gar keinen Einfluß hätte? Ich könnte einen ſolchen todten Glauben nimmermehr für einen chriſtlichen halten. Meiner Anſicht nach iſt die Religion, iſt der Glaube an Gott und Jeſum das wirkſamſte Mittel zur Beförderung der Tugend, und die chriſtliche Kirche, als Anſtalt für die geoffenbarte Religion, die wichtigſte ſittliche Anſtalt. Aber freilich thut es das Predigen als Predigen nicht, zumal wenn der Pfarrer nur ſich predigt, was leider häufig genug geſchieht, und nicht das Wort Gottes, das allein Kraft und Leben in Fülle hat. Der Prediger muß auch Seelſorger ſeiner Gemeinde im weiteſten und edelſten Sinne ſein, und, bewaffnet mit dem göttlichen Worte, überall Troſt und Beruhigung ſpenden, wo ſie nöthig ſind, überall damit ermahnen, belehren, ſtrafen, den tugendhaften Sinn kräftigen, wo er ſchicklichen Anlaß findet. Viele Prediger ſind ſolche Seelſorger nicht; auch weiß ich, daß, wenn es alle wären, die Kirche noch nicht allein alle Hinderniſſe der Tugend beſeitigen kann; aber doch iſt es meine innigſte Ueberzeugung, daß die Kirche nicht nur für die moraliſche Veredlung der Menſchen wirken kann, ſondern auch wirkt. — Dies wollte ich nur beiläufig erwähnen, um zu zeigen, wohin ſolche oberflächliche Anſichten führen, wie die iſt, welche ich beſtreite.

Der Schulunterricht kann zur Beförderung der Tugend beitragen, und er trägt dazu bei. Allerdings iſt aber ſeine Wirkſamkeit nicht ſo groß, als Manche vielleicht wähnen; allerdings kann er die Beſſerung nicht allein bewirken. Die Erziehung im Hauſe, im Leben und in der Kirche muß dazu unſtreitig das Meiſte beitragen. Es iſt thöricht, von einem Lehrer zu fordern, daß er alle Schüler ſittlich gut mache; aber dem Unterrichte alle Mitwirkung zur ſittlichen Beſſerung abſprechen, iſt zu viel, und darum

nichts behauptet. Täuſchen wir uns nur nicht! Die Fortſchritte in den Kenntniſſen und mechaniſchen Fertigkeiten können wir faſt mit den Augen ſehen und verfolgen. Faſt jeden Tag läßt ſich nachweiſen, was die Schüler mehr gelernt haben, worin ſie weiter gekommen ſind. An den Tagen der öffentlichen Prüfung wird dies gar ſchön gezeigt. Da treten die Fortſchritte im Leſen, Schreiben und Rechnen, im Katechismus und im Denken (wenigſtens in Antworten) recht deutlich hervor, und Schulreviſor und Eltern wundern ſich höchlich, welche Weisheit ihre Kinder während eines Jahres in ſich aufgenommen haben. Alle dieſe Fortſchritte werden auch wohl gar zierlich in Tabellen zuſammengeſtellt, und gelten nun um ſo leichter und gewiſſer als ein Beweis von dem Vorſchreiten, dem Stillſtehen oder dem Rückſchreiten der Schule, und dem Lehrer wird darnach Lob oder Tadel zugewogen. Ich tadle dies im Allgemeinen auch gar nicht; aber das muß ich rügen, daß man nicht auch an die höhere Wirkſamkeit des Lehrers denkt, an das, was er für die wahre geiſtige und ſittliche Bildung thut. Das läßt ſich aber freilich nicht ſo mit Händen greifen oder in Zahlen darſtellen, oder mit der Elle abmeſſen. Die Fortſchritte der Schüler in der ſittlichen Bildung, durch den Unterricht bewirkt, liegen nicht ſo oberflächlich da, ſie ſind aber nichts deſto weniger vorhanden; ſie gehen langſamer vor ſich, aber ſie bleiben nie aus, wenn der Unterricht iſt, was er ſein ſoll.

Daß die Schule wirklich auf die ſittliche Bildung ihrer Schüler einigen Einfluß habe, ſtellt ſich bald heraus, wenn man die Sache nur etwas genauer betrachtet, und denen, welche in Schulangelegenheiten thätig ſind, ſollte dies doch nicht ſo ganz unbekannt ſein. Jeder nur einigermaßen thätige Lehrer hat die Erfahrung oft gemacht, daß Kinder, welche ſittliche Fehler an ſich hatten, und dieſe in der Schule zeigten, durch Wort und Gewöhnung, durch Unterricht und Schulzucht, durch Ermahnung, Warnung und Strafe dahin gebracht worden ſind, ſie abzulegen und nach und nach die entgegengeſetzten Tugenden ſich anzueignen. Wie mancher Faule iſt durch die Bemühungen eines guten Lehrers zum Fleiße hingeleitet worden, wie mancher Unreinliche hat ſich ſeiner Unreinlichkeit ſchämen gelernt, wie manchem Lügner iſt die Wahrhaftigkeit lieb gemacht worden! Und ſo kann ſich die Schule rühmen, an einzelnen Schülern noch gar manche Fehler ausgerottet zu haben. Dies iſt eine Thatſache, die nur der leugnen könnte, welcher nie eine Schule und die Wirkſamkeit eines Lehrers mit Aufmerkſamkeit beobachtet hat. Ich habe in dieſer Hinſicht ſeit meinem Lehrerleben zahlreiche Beobachtungen angeſtellt und

Digitized by Google

ſehr erfreuliche Erfahrungen gemacht. Zum Theil liegen dieſelben vor in meinem Archive für das praktiſche Volksſchulweſen (Bd. I., Heft 2.), wo ich ſtatiſtiſche Notizen über die Vergehungen gegen die Schulgeſetze, welche ſich meine Schüler während eines Zeitraums von achtzehn Monaten hatten zu Schulden kommen laſſen, vorgelegt habe, und es geht daraus unzweifelhaft hervor, daß mehrere Schüler nach und nach beſſer geworden ſind. Aus leicht begreiflichen Gründen lege ich hierauf keinen zu großen Werth; aber ſo viel iſt doch gewiß, daß wir Lehrer uns mit Recht rühmen können, durch unſere Wirkſamkeit manche Kinder von Fehlern, die ſie mit in die Schule brachten, entwöhnt zu haben. Geht aus dieſer unleugbaren Thatſache nicht zur Genüge hervor, daß die Schule wirklich auch eine ſittliche Macht ſei? — Ich ſollte doch denken. Denn wenn auch ihre ſittliche Wirkſamkeit auf die Kinder in den erwähnten Fällen nur in den Verhältniſſen derſelben als Schüler hervortritt, ſo iſt doch leicht einzuſehen, daß ſie ſich eben dadurch auch auf andere Lebensverhältniſſe des Kindes mit erſtreckt. Jeder ſittliche Fortſchritt in irgend einem Verhältniſſe wirkt auch mehr oder weniger auf das ſittliche Betragen in andern Verhältniſſen, ja auf die ganze Moralität ein.

Eben ſo wird der aufmerkſame Beobachter des Schulunterrichts und der Lehrerwirkſamkeit gar nicht ſelten Beiſpiele von Kindern finden, welche von liederlichen Eltern ſchlecht erzogen, und gerade durch den Schulunterricht mit dem Guten und Rechten bekannt und dafür gewonnen wurden. Solche Beiſpiele bieten ſich freilich dem oberflächlichen Beobachter nicht dar, auch werden ſie nicht in Zeitungen ausposaunt, wie die Verbrechen.

Es iſt mehrfach darauf aufmerkſam gemacht worden, daß die Vermehrung der Verbrechen mit der Verbeſſerung der Schulen eingetreten ſei und mit dieſer faſt gleichen Schritt gehalten habe, und es wurde hin und wieder ſogar angedeutet, daß dieſe beiden Erſcheinungen, Vermehrung der Verbrechen und Verbeſſerung der Schulen, nicht bloß gleichzeitig wären, ſondern in einem genauern Zuſammenhange ſtänden. Es verräth in der That einen hohen Grad von Leichtſinn, eine ſolche Andeutung zu wagen; denn auch vollſtändig zugegeben, daß die Vermehrung der Verbrechen und die Verbeſſerung der Schulen in dieſelbe Zeit fallen, ſo iſt doch auch nicht der geringſte Grund vorhanden, daraus zu ſchließen, daß die eine dieſer Erſcheinungen eine Folge der andern ſei. Wie viele Ereigniſſe treten nicht zu gleicher Zeit ein, ohne daß ſie ſonſt irgend etwas mit einander gemein haben! Wie darf man der Verbeſſerung der Schulen die Schuld von der ſteigenden Anzahl

Digitized by Google

zahl der Verbrechen beimeſſen, während es doch eine große Menge von Urſachen giebt, die thatſächlich Einfluß auf die Vermehrung der Anklagen vor der Kriminaljuſtiz haben? Wie wäre es denn nur möglich, daß die Schule, die verbeſſerte Schule es ſei, welche das Verbrechen begünſtige? Meint man vielleicht, daß in den verbeſſerten Schulen die Verſtandesbildung zu ſehr vorherrſche und die Bildung des Gemüthes und des ſittlichen Sinnes vernachläſſigt, und daß eben hierdurch der Vermehrung der Verbrechen Vorſchub geleiſtet werde? So geneigt ich auch bin, einen mehr auf Verſtandesbildung als auf Bildung des Herzens und des Willens durch das göttliche Wort abzweckenden Unterricht für ſehr mangelhaft und für durchaus ungenügend zu halten; und ſo wenig ich auch glaube, daß ein ſolcher Unterricht auf Hebung der Sittlichkeit wohlthätigen Einfluß haben werde: ſo wenig mag ich doch auch behaupten, daß Schulen, in denen der Unterricht die bezeichnete Richtung hat, eine Vermehrung der Verbrechen herbeiführen. Denn ſchon ein kluger Menſch wird ſich vor offenbaren Verlezzungen der bürgerlichen Geſetze, wodurch er ſich entehrender Strafen und der Verachtung ſeiner Nebenmenſchen ausſetzt, hüten, ſo lange ihm irgend ein anderes Mittel übrig bleibt, ſeine Exiſtenz zu ſichern und ſeine Wünſche zu befriedigen. Er wird ſchon aus bloßer Klugheit, alſo freilich nicht aus dem rechten Beweggrunde, vor Verbrechen ſich in Acht nehmen, wenn er es ſich auch nicht gerade verſagen wird, die göttlichen Geſetze zu übertreten, ſobald er Strafe deshalb weniger zu fürchten hat. Es giebt leider noch gar viele unrechte Wege, auf denen der Menſch ſeinen Lüſten und böſen Begierden fröhnen kann, ohne deshalb ſogleich dem bürgerlichen Strafgeſetze zu verfallen, und als Verbrecher in den kriminal-ſtatiſtiſchen Tabellen zu erſcheinen; und dieſe Wege wird der Kluge natürlich öfter einſchlagen, als der Unwiſſende. Aus dieſem Grunde muß ich bezweifeln, daß ſogar eine Schule, welche ihre Schüler nur klug zu machen ſtrebt (ob ſie gleich dadurch ihr wahres Ziel weit verfehlt und der Sittlichkeit ſchadet), zur Vermehrung der Verbrechen beiträgt. Aber unſere Schulen ſind ja noch dazu nicht bloße Anſtalten zur Ausbildung des Verſtandes, ſie haben ja alle mehr oder weniger auch die ſittliche Bildung ſich zur Aufgabe gemacht, und man darf alſo um ſo weniger behaupten, daß die verbeſſerten Schulen irgend einen Einfluß auf die vermehrte Zahl der Verbrecher haben.

Eine unbeſtreitbare Thatſache ſetzt es noch mehr außer Zweifel, daß der Schule im Allgemeinen gar keine Schuld an der Vermehrung der Verbrechen beizumeſſen iſt. So ſchwierig es, der

Natur der Sache nach, auch iſt, auf den Grund von Thatſachen und Beweiſen die Schule von jener Schuld ganz frei zu ſprechen, ſo giebt es doch ein Mittel, das mit ziemlicher Sicherheit zum Ziele führt. Man darf nämlich nur den Grad von Schulbildung unterſuchen, die jeder Verbrecher erhalten hat. Denn wenn es ſich finden ſollte, daß in einem Lande, wo der öffentliche Unterricht noch nicht allgemein verbreitet iſt, die Mehrzahl der Verbrecher aus Leuten beſtände, welche eine gute Schulbildung genoſſen haben, ſo könnte man unmöglich anders ſchließen, als daß die Schule, der öffentliche Unterricht die Vermehrung der Verbrecher begünſtige. Wenn dagegen in einem Lande, deſſen Schulweſen ſehr blüht, die große Mehrzahl der Verbrecher entweder gar keinen oder einen höchſt mangelhaften Schulunterricht erhalten hat, ſo wird es unſtreitig erlaubt ſein, den Schluß zu machen, daß der Mangel an ordentlicher Schulbildung einen Theil der Schuld an der Vermehrung der Verbrecher trage. Jene Erfahrung iſt aber noch nirgend gemacht worden; dagegen haben ſorgfältige Nachforſchungen in faſt allen Staaten gezeigt, daß der größte Theil der Verbrecher ohne allen Unterricht in der Schule aufgewachſen iſt, oder doch nur einen ſehr mangelhaften Unterricht genoſſen hat, und dieſe Erfahrung iſt auch in den Staaten gemacht worden, deren Schulweſen auf einer hohen Stufe ſteht.

In England fanden ſich unter 197 Gefangenen nur 64, welche leſen konnten; und unter 400 andern konnte man 250 ganz unerzogen nennen.

Von 6922 im Jahre 1828 in Frankreich Angeklagten konnten nur 780 gut leſen und ſchreiben; 1858 konnten es nur nothdürftig; 118 genoſſen einen vorzüglichen höhern Unterricht, und 4166 konnten gar nicht leſen und ſchreiben. Das Verhältniß bei einigen einzelnen Verbrechen zeigt folgende Tabelle:

Digitized by Google

Verbrechen.	Perſonen, die gar nicht leſen und ſchreiben konnten.	Perſonen, die nur unvollkommen leſen und ſchreiben konnten.	Perſonen, die gut leſen konnten.	Perſonen, die eine höhere Bildung erhalten hatten.
Rebellion	107	38	10	1
Mord	133	68	36	6
Tödtung	132	73	45	7
Elternmord	8	3	3	—
Vergiftung	20	7	7	2
Verwundung	245	132	49	2
Falſchmünzung . . .	14	8	7	—
Fälſchung von Handelspapieren . . .	10	24	39	8
Andere Fälſchungen	55	85	99	28
Diebſtähle ohne Qualification	2193	869	245	13

Unter den 1421 Angeklagten, welche das ein und zwanzigſte Jahr noch nicht erreicht hatten, befanden ſich 888, die gar nicht leſen; 322, die ſchlecht; 94, die gut leſen und ſchreiben konnten, und 6, die eine höhere Bildung erhalten hatten; und unter 1426 angeklagten Weibern waren 1012 ohne alle Bildung.

Die Ordnung, in welcher das Verhältniß der Zahl der Anklagen jeder Art zu der Bevölkerung während der fünf Jahre von 1824 bis 1828 in ſieben Provinzen von Oeſtreich zugenommen hat, iſt folgende:

Provinzen.	Bevölkerung.	Verhältniß der Anklagen zu der Einwohnerzahl.
Mähren und Schleſien	deutſche und ſlavoniſche	1 zu 1707
Eigentliches Oeſtreich	deutſche	1 zu 1676
Böhmen	ſlavoniſche und deutſche	1 zu 1428
Galizien	polniſche	1 zu 1382
Unteröſtreich	deutſche, ſlavoniſche und italieniſche	1 zu 609
Tyrol und Vorarlberg	deutſche und italieniſche	1 zu 322
Dalmatien	ſlavoniſche	1 zu 138

Das abnehmende Verhältniß der Kinder, die Schulunterricht genießen, war in denſelben Provinzen 1824 bis 1828 folgendes:

Digitized by Google

Provinzen.	Von 1000 Kindern gehen in die Schule
Eigentliches Oeſtreich	948
Tyrol und Vorarlberg	945
Mähren und Schleſien	919
Böhmen	906
Dalmatien	649
Unteröſtreich	443
Galicien	115

Dieſe beiden Tabellen zeigen, daß die Zunahme der Verbrechen mit der Abnahme des Schulunterrichts übereinſtimmt im eigentlichen Oeſtreich, in Mähren, Schleſien, Unteröſtreich; dagegen nicht übereinſtimmt in Tyrol und Vorarlberg, Galicien, Böhmen; bei Dalmatien iſt es ſchwankend.

Im Königreiche Preußen werden ſeit 1828 dem Miniſter des Cultus und öffentlichen Unterrichts von allen Gerichtshöfen des Landes regelmäßige Berichte über alle Anklagen gegen Knaben und Mädchen vor dem ſiebzehnten Lebensjahre, die vor dieſelben gebracht worden ſind, eingeſendet. Dieſe officiellen Berichte ergeben Folgendes:

Anklagen gegen die Jugend.	1828.	1829.	1830.	1831.
Bis zum vollendeten 11. Jahre	81	74	72	94
Vom 11. bis 17. Jahre . . .	671	517	544	638
Ganze Summe	752	591	616	732
Darunter waren nicht unterrichtete Kinder	80	54	60	56
Kinder, welche die Communion noch nicht erhielten	469	410	357	431
Verhältniß zu der ganzen Bevölkerung	1 zu 16924	1 zu 21524	1 zu 21167	1 zu 17460

Das erſte Reſultat dieſer Tabelle iſt, daß unter dem Preußiſchen Schulſyſtem die Zunahme der Bevölkerung, 3 auf 100 (von 12700000 bis auf 13000000), und die Abnahme der Anklagen gegen Kinder, 3 von 100, ganz gleich iſt. Dieſe erfreuliche Thatſache, verbunden mit dem bemerkenswerthen Umſtande, daß die Anklagen gegen Kinder unter elf Jahren, die den Schulunterricht nur vier Jahre genoſſen hatten, ſich gemehrt haben (von 81 bis auf 94), während eine große Abnahme der Anklagen gegen Kinder über elf Jahre, welche die volle Wohlthat einer religiöſen und moraliſchen Erziehung ernten konnten, Statt gefunden

Digitized by Google

hat (von 671 bis auf 638) ſcheint unleugbar zu beweiſen, daß die Wirkſamkeit der Schulanſtalten gut und wohlthätig geweſen iſt. Aus den erwähnten Berichten ergiebt ſich übrigens merkwürdiger Weiſe noch, daß die geringſte Anzahl jugendlicher Vergehen in den am wenigſten unterrichteten, bloß Ackerbau treibenden Provinzen Pommern und Poſen ſich findet, und die größte Zahl in den am beſten unterrichteten und betriebſamſten Provinzen Sachſen und Rheinpreußen. Bei dem Verſuche, dieſe Erſcheinung zu erklären, darf nicht überſehen werden, daß die Verbrechen, um derer willen die Kinder in denjenigen Theilen des Königreichs, wo ihre Zahl gering war, verhaftet wurden, im Allgemeinen von abſcheulicherer Art geweſen ſind, als da, wo mehr Anklagen vorkamen. *)

Was folgt aus den mitgetheilten Thatſachen? Ich lege in der Sache, worauf es hier ankommt, keinen großen Werth auf Tabellen; auch bin ich nicht der Meinung, daß Leſen und Schreiben ſchon an ſich die Moralität befördere; ich möchte nicht einmal den Schluß ziehen, daß der Schulunterricht die einzige oder vorzügliche Urſache einer geringeren Anzahl der Verbrecher iſt; denn unſtreitig haben diejenigen, welche gut leſen und ſchreiben, und einen vollſtändigen Schulunterricht genoſſen haben, auch eine beſſere häusliche Erziehung erhalten. Nur das ſcheint mir durch die mitgetheilten Thatſachen unwiderſprechlich dargethan, daß die Vermehrung der Verbrechen auf keinen Fall der Schule beigemeſſen werden darf, ja daß die Schule wenigſtens einigen Antheil, mag er auch ſo gering ſein als er will, an der Verhütung der Verbrechen habe. Die Erziehung derer, welche guten Unterricht erhalten, iſt bekanntlich oft ſchlecht genug, und gerade in den höhern Ständen iſt die häusliche Zucht oft ſehr lax.

Alle bis jetzt angeführten Gründe machen es gewiß, daß der Schule einiger Antheil an der ſittlichen Veredlung zugeſchrieben werden kann und muß. Ob ſie viel oder wenig dazu mitwirken kann, darauf kommt zunächſt gar nichts an. Könnte ſie aber auch nur wenig zur Veredlung der Menſchen beitragen, ſo würde doch auch ſchon dies ein unberechenbarer Gewinn ſein. Wenn ſie auch unter hundert ſchlecht erzogenen Kindern eins der Tugend gewönne, und von den übrigen neun und neunzig nur noch zehn wenigſtens vor gänzlichem Schlechtwerden beſchützte, ſo wäre dies Grund genug, ihr auch ferner die ſittliche Erziehung zur Aufgabe zu machen. Mag nur Schule, Kirche, Geſetzgebung ꝛc. jedes an

*) Dr. Julius in dem angeführten Schriftchen von Dr. Liber.

Digitized by Google

ſeinem Theile zum Beſſerwerden beitragen, ſo macht dies zuſammen ſchon gar viel aus.

Daß die Schule nicht auf die ſittliche Bildung jedes einzelnen Schülers zu wirken vermag, iſt eine bekannte Sache; und daß überhaupt nicht jede Schule und jeder Lehrer die Sittlichkeit der Schüler fördert, muß ich leider zugeben. Es giebt unglücklicher Weiſe noch zu viele Lehrer, welche ihre Schüler nur abrichten, nicht unterrichten. Wenn man aber der Schule an ſich jeden Einfluß auf Verſittlichung der Menſchen abſpricht, ſo heißt dies eben ſo die Erfahrung, als das wahre Weſen des Unterrichts, verkennen. Es iſt ein lächerlicher Dünkel, wenn Schullehrer ſich die Verbeſſerer des Menſchengeſchlechts nennen, wenn ſie wähnen, daß in ihrer Hand allein die Veredlung künftiger Generationen liege. Ich habe nie einer ſolchen Ueberſchätzung der Lehrerwirkſamkeit das Wort geredet, ich habe öfter dagegen geſprochen. Aber einigen Antheil an der ſittlichen Beſſerung einzelner Menſchen, und dadurch der ganzen Menſchheit, darf ſich der Lehrer zuſchreiben, ohne daß er befürchten müßte, unbeſcheiden und hochmüthig zu erſcheinen. Wehe, wenn alle Schullehrer mit der Ueberzeugung an ihr Tagewerk gingen, ſie könnten nichts für die Sittlichkeit thun! Wenn ich Schulrath wäre, und ich fände einen Lehrer, der die Meinung hegte, es läge weder in ſeinem Berufe noch in ſeiner Macht, durch ſeinen Unterricht etwas zur ſittlichen Veredlung der Menſchheit beizutragen, ſo würde ich es für meine heiligſte Pflicht halten, auf ſeine Abſetzung anzutragen. Aber eben ſo würde ich einen Schulaufſeher, der jene Anſicht hätte und ſeine Schulaufſicht darnach führte, von ſeinem Amte entfernen zu müſſen glauben. Hier würde Nachſicht Verrath an der heiligſten Angelegenheit des Lebens ſein.

3.

Diejenigen, welche die ſittliche Wirkſamkeit der Volksſchule bezweifeln und dieſe herabſetzen wollen zu einer Schule für nützliche Kenntniſſe und Fertigkeiten, berufen ſich für ihre Anſicht nicht blos auf die, wie wir geſehen haben, ſehr zweifelhafte Erfahrung, daß trotz der Schulverbeſſerungen der letzten Jahrzehnte die Zahl der Verbrecher fortwährend wachſe und der ſittliche Zuſtand der Menſchheit ſich verſchlechtere: ſie haben auch noch andere Gründe in Bereitſchaft, womit ſie zu beweiſen ſuchen, daß die Schule gar nicht zur ſittlichen Erziehung mitwirken könne. Dieſe Gründe müſſen unpartheiiſch erwogen werden; denn ungehört und ungeprüft eine Anſicht zu verdammen, würde ungerecht ſein. Es ſind aber beſonders vier Gründe, welche man für die angeführte Meinung aufgeſtellt hat.

Erſter Grund.

„Die Schulen ſind Unterrichts-Anſtalten, aber „nicht in jeder Rückſicht Bildungs-Anſtalten. Der „Lehrer in Volksſchulen lehrt; aber erziehen kann er „die Jugend des Volkes nicht. Niemand klagt über „ungezogene und verwilderte Kinder mehr, als die „Lehrer. Könnten ſie dieſelben beſſern, ſo hätten ſie „nicht nöthig zu klagen. Wenn man ungeſittete Kin„der in einer Schule antrifft, ſo rechtfertigt ſich der „Lehrer mit der Bemerkung: ſie ſind aus einem „ſchlechten Hauſe. Er erklärt dadurch ſelbſt, daß das „Haus, nicht die Schule die Kinder erzieht.“

Dieſer Grund ſcheint in die erſte Stelle geſetzt worden zu ſein nach der practiſchen Regel, Beweisgründe in einer ſolchen Aufeinanderfolge zu ordnen, daß die gewichtigern die letzten Stellen einnehmen; denn er iſt ſo ſchwach, daß es kaum nöthig iſt, ihn noch beſonders zu widerlegen. Auf den erſten Blick ſieht man ſogleich, daß die größte Unbeſtimmtheit der Begriffe in ihm herrſcht, und daß die einzelnen Sätze nur halbe Wahrheiten enthalten. Niemand klagt über ungezogene und verwilderte Kinder mehr, als die Lehrer! Das iſt möglich, obgleich ich gar manchen Lehrer kenne, der wohl über einzelne ungezogene und verwilderte Schüler zu klagen Urſache hat, aber mit der großen Mehrzahl der ihm anvertrauten Schüler zufrieden iſt. Wenn in einer Schule Ungezogen-

Digitized by Google

heit und Verwilderung unter den Schülern herrſcht, ſo fällt in der Regel ein Theil der Schuld davon auf den Lehrer zurück. Er iſt ſeiner Aufgabe nicht gewachſen, er beſitzt nicht die Kraft, ſich und dem Geſetze Achtung zu verſchaffen, es fehlt ihm die Einſicht in das Weſen ſeines Berufes, ſein Unterricht iſt kalt und trocken, ſo daß er auf das kindliche Gemüth keinen Einfluß erhalten kann, ſeine Schulzucht iſt ſchlaff und unzweckmäßig, ſein Beiſpiel iſt für ſeine Zöglinge kein gutes Vorbild, er verſteht nicht in ſeiner Schule ein Leben zu begründen, das von dem Geiſte der göttlichen Offenbarung durchdrungen iſt. Was ſoll man von einem ſolchen Lehrer, deren es gar viele giebt, erwarten? Er wird freilich Urſache haben, über die Ungezogenheit und Verwilderung der Jugend zu jammern und die häusliche Erziehung anzuklagen; er ſollte aber die Anklage auf ſich ſelbſt nehmen. Wäre er beſſer, dann wären es auch ſeine Schüler. Was ſoll aber eine Schule mit ungezogenen Kindern unter einem ſolchen Lehrer beweiſen? Daß der Lehrer, daß die Schule überhaupt zur ſittlichen Bildung nicht mitzuwirken vermöge? Das wäre in der That eine vortreffliche Logik! das wäre gerade ſo, als wenn man behaupten wollte, die Schule könne nicht bewirken, daß die Schüler gut leſen, ſchreiben, rechnen lernen, weil es viele Schulen giebt, wo ſie dies wirklich nicht lernen; oder als wenn man ſchließen wollte: der Prediger könne gar nichts für die ſittliche Bildung der ihm anvertrauten Gemeinde thun, weil viele wirklich dafür nichts thun; oder als wenn man behaupten wollte, die Superintendenten wären nicht im Stande, zur Verbeſſerung der Schulen ihres Sprengels mitzuwirken, weil gar viele nicht das Geringſte dazu beitragen.

Wir wollen aber jene Behauptung, daß Niemand mehr über ungezogene und verwilderte Kinder klage, als die Lehrer, einmal ohne Vorbehalt und vollſtändig zugeben: was folgt denn daraus? Der Schullehrer hat ſtets eine größere Anzahl Kinder um ſich; er kommt mit ihnen täglich zuſammen; ſein Wille, ſeine Vorſchriften, ſeine Befehle treten den Neigungen und Wünſchen der Kinder ſo oft entgegen, daß es wohl natürlich iſt, wenn ſich ihm öfter als irgend Jemanden Unarten und Ungezogenheit zeigen. Es wäre gut, wenn alle Kinder ganz geſittet wären, dann müßten ſie aber Engel ſein. Daß unter den Schülern einer Schule ſtets eine Anzahl ſchlechter Subjecte ſich befindet, beweiſ't doch wohl nicht, daß die Schule im Allgemeinen gar nichts zur ſittlichen Bildung beitragen könne, es geht daraus nur hervor, daß unter der Sonne Alles unvollkommen iſt, und daß die Kinder, ſo lange ſie Menſchen ſind, nicht zu der Stufe vollendeter Sittlichkeit gelangen können.

Digitized by Google

Warum beſſert aber der Lehrer die Ungezogenen unter ſeinen Schülern nicht? Dann brauchte er ja nicht mehr zu klagen. Das ließe ſich hören; wenn der Lehrer nur im Stande wäre, durch ſeine Bemühung allein die ſittliche Beſſerung herbeizuführen. Welcher Lehrer hat wohl geglaubt, daß die Erziehung zur Tugend und Frömmigkeit durch ihn allein bewirkt werden könnte? Welche Regierungen, welche Eltern haben das ſchon von der Schule verlangt? Was iſt das aber wiederum für ein Schluß: weil die Schule für ſich allein in Bezug auf die ſittliche Erziehung der Jugend nicht Alles zu thun vermag, ſo kann ſie dazu gar nichts mitwirken? Wie kommt es denn, daß Erziehungshäuſer eben ſo wie die Familienerziehung nicht immer die Moralität der Zöglinge bewirken können? Warum ſind leider die Beiſpiele nicht ſo gar ſelten, daß von frommen Eltern gut erzogene Kinder ſpäter im Leben die Bahn des Rechten und Guten verlaſſen und der Sünde ſich hingeben? Dies rührt von keinem andern Grunde her, als weil außer der häuslichen Erziehung noch eine Menge anderer Momente im Leben auf die Bildung jedes Menſchen einwirken. Aus eben dieſem Grunde kann auch die Schule niemals die ſittliche Bildung aller ihrer Schüler allein vollenden. Wenn nicht die andern erziehenden Kräfte, namentlich die häusliche Erziehung, mit der Schule in Bund treten, ſo iſt die Schule in ihrer Wirkſamkeit allerdings gehemmt. Wenn nun Lehrer das Vorhandenſein ungeſitteter Kinder in ihren Schulen damit rechtfertigen oder entſchuldigen, daß ſie aus einem ſchlechten Hauſe ſeien, ſo wollen ſie doch in der That nicht das Haus für den einzigen Ort erklären, wo für die Erziehung zur Tugend etwas gethan werden könne, und der Schule oder ſich ſelbſt die Möglichkeit abſprechen, für dieſen Zweck auch mitzuwirken. Sie meinen mit jener Entſchuldigung doch weiter nichts, als daß das Haus die Erreichung des Schulzweckes in Hinſicht der Sittlichkeit oft hemme, ja in einzelnen Fällen unmöglich mache; ſie erklären es aber dadurch nicht für unmöglich, daß auch die Schule einer ſchlechten Familienerziehung einigermaßen entgegen zu wirken vermöge.

Die Schulen ſind Unterrichts-Anſtalten, aber nicht in jeder Rückſicht Bildungsanſtalten! Allerdings! Die Schule iſt nicht eine allſeitige Bildungsanſtalt, eben ſo wenig, als es die Familie oder die Kirche iſt. Nur das geſammte Leben in Familie, Schule, Kirche und Staat iſt die allgemeine, allſeitige Bildungsanſtalt. Die Schule ſoll hauptſächlich durch Unterricht die Jugend zu einem Leben in Gott heranbilden. Sie vermag daher nicht Alles, ſie vermag aber viel, vorausgeſetzt, daß ſie wirklich das iſt, was ſie ſein

Digitized by Google

ſoll. Durch den Unterricht vorzüglich ſoll die Schule auf die ſittliche Veredlung der Jugend und des Volkes einwirken; der Unterricht gehört ja zur Erziehung. Die Bildung zur Tugend durch Beiſpiel und Gewöhnung gehört allerdings auch mit zur Aufgabe der Schule, ſie fällt aber vorzugsweiſe der Familienerziehung anheim. Daß aber wirklich der Unterricht ſittlich erziehen könne, wird ſpäter deutlich nachgewieſen werden.

„Der Lehrer in Volksſchulen lehrt; aber erziehen kann er die Jugend des Volks nicht!" Wenn in der Schule freilich nur gelehrt wird, dann ſteht es um die Erziehung ſchlecht; aber von einer ſolchen Schule darf hier doch wohl nicht ausgegangen werden. Der Lehrer ſoll unterrichten; das iſt etwas anderes, als lehren. Der Lehrer kann auch unterrichten, denn er vermag, wenn er es recht anfängt, den Schüler zur Erkenntniß des Wahren, Rechten und Guten zu leiten und dadurch auf deſſen Gemüth und Willen einzuwirken. Wenn aber der Lehrer unterrichtet, ſo erzieht er auch, nicht durch Beiſpiel und Gewöhnung, ſondern eben durch ſeinen Unterricht. Wollte man etwa gar dem Unterrichte, wie er in der Pädagogik einzig und allein verſtanden werden kann, jede erziehende Kraft abſprechen? Dann müßte man dies auch thun mit dem göttlichen Worte, das ebenfalls nur durch Unterricht zum Eigenthume des Chriſten werden kann. Die Erkenntniß des Willens Gottes, der Glaube an die göttliche Offenbarung durch den Erlöſer, der nur durch Unterricht vermittelt werden kann, iſt unſtreitig geeignet, den Willen auf das, was recht und gut iſt, hinzulenken, wenn er auch ohne Beiſpiel und Gewöhnung einen großen Theil ſeiner beſſernden Kraft verliert.

Sonach wäre dargethan, daß der erſte Grund für die von mir beſtrittene Anſicht durchaus nichtig iſt. Er beweiſ't nichts mehr und nichts weniger, als daß die Schule für ſich allein die ſittliche Erziehung der Menſchen nicht vollenden könne, aber nimmermehr, daß ſie gar nichts dazu beizutragen vermöge.

Zweiter Grund.

„Das Kind kann, ſo lange es Kind iſt, nur durch „Gewöhnung und Beiſpiel angeleitet und vorgebildet „werden. Es iſt ſich ſeiner Beſtimmung und ſeiner „Pflichten noch nicht bewußt, es kann nicht moraliſche „Reflexionen anſtellen, es kann nicht die Gründe „ſittlicher Gebote begreifen; es muß einſtweilen zum „Rechtthun genöthigt werden, bis ihm daſſelbe habi„tuell geworden, und es ſpäterhin daſſelbe aus Grund-

„ſatz lieb gewinnt. Eine ſittliche Gewöhnung aber „kann die Schule nicht bewirken. Die Kinder ſiz„zen in derſelben auf einer Stelle, und haben faſt „gar keine Gelegenheit, ſich im Leben zu üben, kom„men nicht in abwechſelnde Verhältniſſe, bei denen „ihre Pflichtliebe entwickelt werden könnte. Die Be„rührungen mit ihren Mitſchülern ſind oft mehr „ſchädlich als nützlich. Manches unverdorbene Kind „iſt in der Geſellſchaft ungezogener Mitſchüler unge„zogen geworden. Gute Eltern müſſen froh ſein, wenn „ihre Kinder nicht in der Schule an Sittlichkeit ver„loren haben, daher auch Viele Bedenken tragen, ſie „den öffentlichen Schulen zu übergeben; und ſchlechte „Eltern bekommen ihre Kinder in ſittlicher Hinſicht „aus der Schule eben ſo zurück, wie ſie dieſelben hin„eingeſchickt haben."

Dieſer zweite Grund geht mehr in die Sache ein und ſcheint auf den erſten Blick gewichtiger zu ſein, als der erſte. Bei genauerer Betrachtung wird er aber ebenfalls als unhaltbar ſich ausweiſen. Er ſpricht im Grunde dreierlei aus, nämlich:

1) Das Kind kann nicht durch Gründe, ſondern nur durch Gewöhnung und Beiſpiel zum Guten angeleitet und gebildet werden.
2) Die Schule iſt nicht im Stande, Gewöhnung und Beiſpiel hinlänglich darzubieten.
3) Die ſchlechten Kinder werden in der Schule nicht beſſer; manches gute Kind wird in der Schule verdorben.

Der dritte Punkt gehört eigentlich gar nicht hierher; er enthält einen Erfahrungsſatz, der erſt bewieſen werden müßte, da er aber einmal da iſt, ſollen ihm auch einige Worte gewidmet werden.

Wenn Menſchen in Geſellſchaft anderer Menſchen leben, ſo bildet ſich eine Wechſelwirkung unter den Zuſammenlebenden, die für den Einzelnen bald vortheilhaft, bald nachtheilig iſt. Viele Menſchen werden in ſchlechter Geſellſchaft verdorben. Viele werden aber auch durch gute Geſellſchaft auf dem rechten Wege erhalten, im Guten beſtärkt, ja wohl gar gebeſſert. Aehnliches iſt der Fall im Schulvereine. Die Kinder, welche zuſammen eine Schule beſuchen, ſind nicht von gleicher Art, ihre ſittliche Beſchaffenheit iſt verſchieden. Die Berührungen, in welche das gemeinſame Schulleben ſie mit einander bringt, müſſen daher auch von ſehr verſchiedener Wirkung ſein, und es kann an ſich eben ſo oft vorkommen, daß gutgeartete Schüler auf ſchlechtgeartete beſſern-

Digitized by Google

den, als ungeſittete auf geſittete verſchlechternden Einfluß haben. Der nachtheilige Einfluß ſchlechter Kinder auf gute kann aber durch eine ſorgſame und zweckmäßige Schuleinrichtung und Schulzucht ſehr vermindert, wo nicht gar auf Null zurück gebracht werden. Der Lehrer muß nur eine ſorgfältige Aufſicht führen und die Gelegenheiten und Anläſſe zu ungeſitteten Handlungen entfernen. Das Beiſpiel der guten Schüler geht für die ſchlechtern nicht verloren; ich weiß dies aus der Erfahrung einer Reihe von Jahren. Der ſchlechte Schüler, der ſich im Anfange nicht in die Schulgeſetze fügen, nicht an Fleiß und Aufmerkſamkeit gewöhnen, ſich nicht geſittet und anſtändig betragen wollte, wird doch in der Regel zuletzt an Ordnung, Geſetzmäßigkeit, Fleiß und Aufmerkſamkeit, an Sitte und Anſtand zunächſt in ſeinen Verhältniſſen als Schüler gewöhnt, und dies nicht allein durch die ſtrafende und belohnende Wirkſamkeit und das Beiſpiel des Lehrers, ſondern unſtreitig auch durch das Beiſpiel der beſſern Schüler. Dieſe machen ja doch in jeder guten Schule die große Mehrzahl aus, und wie ließe es ſich denken, daß die Ordnungsliebe, der Fleiß, die Sittſamkeit der großen Mehrzahl, wovon die ſchlechtern nicht Tage und Wochen, ſondern Jahre lang fortwährend Beiſpiele vor Augen haben, auf dieſe gar nicht den geringſten Einfluß ausüben ſollten? In jeder guten Schule wird man einen Wetteifer Aller bemerken, die Zufriedenheit des Lehrers zu erwerben, und ſelbſt die von Hauſe aus verdorbenen werden wenigſtens in ihren Schulverhältniſſen den beſſern nachſtreben. Das kann aber für ihre ſittliche Bildung überhaupt nicht ohne gute Folgen ſein. Daß hiervon einzelne Ausnahmen vorkommen, kann die Sache ſelbſt nicht umſtoßen. Schon der Anblick des geregelten und in ſteter Ordnung fortſchreitenden Schullebens kann für Kinder, die zu Hauſe nur Unordnung und Liederlichkeit ſehen, nicht ohne vortheilhaften Einfluß ſein. Ordnung, Regelmäßigkeit, Regſamkeit zieht an, zieht namentlich das Kind an, erregt Freude, und auch der ſchlechtere Schüler wird ſich darin bald wohl befinden. Aus dieſen Gründen halte ich dafür, daß die Schule ſelbſt auf ungeſittete Kinder wohlthätig und ſegensreich einwirkt, und daß es unrichtig iſt, zu behaupten, ſchlechte Schüler verließen die Schule eben ſo wieder, als ſie in dieſelbe eintraten. Der Ackersmann vertraut hoffend den Saamen dem mütterlichen Schooße der Erde an, nachdem er den Acker ſorglich zubereitet und nichts verſäumt hat, damit das Saatkorn keimen, grünen, blühen und Frucht tragen kann. Ob aber der Saame aufgeht, ob der aufgegangene bis zur Blüthe und Frucht gelangt, hängt nicht mehr von ihm, ſondern von vielen nicht in ſeiner Macht ſtehenden

Digitized by Google

Umſtänden ab; aber ganz unbelohnt bleibt ſein Fleiß doch niemals. Mit dem Schullehrer iſt es eben ſo. Durch den Schulunterricht und die Schulerziehung ſtreut er Saatkörner der Tugend und Frömmigkeit in das Herz der Kinder; manches wird zertreten oder erſtickt, noch ehe es aufgeht, andere keimen zwar, aber die zarte Pflanze wird zerknickt, ehe die Frucht reifen kann; viele aber gehen auch auf und tragen mehr oder weniger reiche Frucht. In einer höhern Hand liegt das Gedeihen ſeiner Saat; aber die Ueberzeugung kann und ſoll er bewahren, daß ſeine mühſame Arbeit nie ganz vergebens iſt.

Wenn unverdorbene Kinder in der Schule verdorben werden, ſo iſt der Lehrer ein Miethling, und ſollte aus der Schule hinaus gewieſen werden. Leider giebt es noch genug ſolche Lohnarbeiter im Schulgarten, und noch gar viele Schulen, aus welchen die Kinder ungebeſſert, ja verſchlechtert entlaſſen werden. Schlechte Schulen beweiſen aber nicht, was die Schule vermag. Wenn ein gutes Kind in der Geſellſchaft ungezogener Mitſchüler verdorben wird, was allerdings vorkommen kann und vorkommt, ſo geſchieht dies gewiß nicht in der Schule, wenn die Schule gut iſt, ſondern außerhalb derſelben. Die Schule kann ſolche Fälle leider eben ſo wenig unmöglich machen, als die häusliche Erziehung; aber gegen die Möglichkeit der ſittlichen Wirkſamkeit der Schule wird damit nichts bewieſen. Was für Schulen muß derjenige im Auge haben, der die Behauptung aufſtellt, gute Eltern müßten froh ſein, wenn ihre Kinder in der Schule an Sittlichkeit nicht verloren hätten! Wenn die Schule überhaupt gemeint ſein ſoll, ſo fehlt es für dieſe Behauptung an jedem Beweiſe.

Bei dem zweiten Punkte: Die Schule iſt nicht im Stande, Gewöhnung und Beiſpiel ſo darzubieten, daß dadurch die Schüler ſittlich gebildet würden, brauchen wir nicht ſo lange zu verweilen, da hierüber in der Abhandlung: Was iſt die Schule? ausführlicher geſprochen wird. Es iſt wahr, die Schule kann durch Gewöhnung und Beiſpiel nicht ſo viel wirken, als die häusliche Erziehung, oder als ſie durch den lebendigen Unterricht wirken kann und ſoll; aber dennoch darf ihr unmöglich aller Einfluß in dieſer Beziehung abgeſprochen werden. Welch tiefen Eindruck muß nicht ſchon das Beiſpiel und der Umgang eines vom Geiſte des Erlöſers beſeelten, würdigen Lehrers auf die Kinder machen! Wie wohlthätig wirkt das Beiſpiel fleißiger und ſittſamer Schüler! Wie wichtig für die ſittliche Bildung iſt nicht die geregelte Thätigkeit und Ordnung in der Schule! Wer behaupten kann, Beiſpiel und Gewöhnung, wie die Schule ſie darzubieten im Stande iſt, ver-

Digitized by Google

möchten zur ſittlichen Bildung der Schüler gar nichts beizutragen, der hat noch nie eine gute Schule zu beobachten Gelegenheit gehabt. Es iſt ein anderswo gerügter Fehler, wenn man in Hinſicht der Erziehung im engeren Sinne, welche durch Beiſpiel, Gewöhnung und die Leitung aller auf das Kind einwirkenden äußern Einflüſſe, von der Schule zuviel erwartet und dagegen die Hauptaufgabe der Schule, das ihr vorzugsweiſe zu Gebote ſtehende Bildungsmittel, nämlich den Unterricht, zu ſehr in den Hintergrund zurück drängt; nicht minderen Tadel aber verdient es, wenn man der Schulerziehung allen Werth und jede Wirkſamkeit auf die ſittliche Bildung abſpricht.

Der erſte Punkt, wornach behauptet wird, das Kind könne nicht durch Gründe, ſondern nur durch Beiſpiel und Gewöhnung zum Guten angeleitet und gebildet werden, iſt unſtreitig am wichtigſten. Wäre dies auch durchaus wahr, ſo folgte indeß daraus noch keineswegs, daß die Schule gar keine ſittlich bildende Macht ſei, da ja Beiſpiel und Gewöhnung auch in ihren Kreis fallen; es wäre aber dann allerdings bewieſen, daß die Wirkſamkeit der Schule für Begründung der Moralität bei weitem nicht ſo hoch angeſchlagen werden dürfte, als die der Familienerziehung. Jene Behauptung entbehrt aber der Wahrheit. Wir müſſen, um uns davon zu überzeugen, von der Frage ausgehen: welcher Menſch tugendhaft genannt werden kann. Die Tugend kann in nichts Anderes geſetzt werden, als in die Befolgung des göttlichen Willens, und nur der iſt tugendhaft, welcher die göttlichen Gebote, wie die Offenbarung ſie uns kennen lehrt, darum befolgt, weil es eben göttliche Gebote ſind. Zur Tugend iſt alſo unumgänglich klare Erkenntniß deſſen nöthig, was Gott von uns fordert, und womit uns der Erlöſer am beſten bekannt gemacht hat. Doch die Erkenntniß, ſo wichtig und einflußreich ſie iſt, reicht für den ſchwachen Menſchen noch nicht aus, um tugendhaft zu ſein; denn ſein Geiſt iſt wohl willig, aber ſein Fleiſch iſt ſchwach. Zu der Erkenntniß muß noch kommen der lebendige Glaube an Gott, an ſeine Erhabenheit und Heiligkeit, an ſeine unendliche Güte und Vaterliebe, der Glaube an die durch Jeſum Chriſtum, Gottes eingebornen Sohn, vermittelte Offenbarung Gottes, und endlich der innige Glaube an Jeſum Chriſtum als den Erlöſer der Menſchheit. Dieſer lebendige Glaube iſt es, welcher die Erkenntniß des göttlichen Willens lebendig macht, welcher das Gemüth der Menſchen zu Gott und den Erlöſer hinzieht, und es mit Liebe zur Tugend erfüllt, welcher die ſchwache Kraft des Menſchen ſtärkt und den Willen heiligt. Nur in dieſem Glauben wurzelt die wahre

Digitized by Google

Tugend, ohne ihn iſt ſie gar nicht möglich. Der durch den lebendigen und belebenden Glauben zu Gott und ſeinen Sohn hingezogene Menſch wird ſich beſtreben, ſein Herz zu reinigen von aller Untugend und jegliche Sünde zu meiden, weil ſie ihn von ſeinem Vater und ſeinem Erlöſer ſcheidet. Wenn der Menſch nun zu der richtigen Erkenntniß des göttlichen Willens gelangt und mit dieſem beſeligenden Glauben begnädigt worden iſt, dann iſt er fromm, und er wird dann auch in allen Verhältniſſen des Lebens ſeinen frommen Sinn durch entſprechende Handlungen abzuſpiegeln und an ſich das Ebenbild des Erlöſers zu zeigen bemüht ſein. Aber dem frommen Streben des durch die göttliche Gnade erleuchteten Menſchen ſtellen ſich noch gar viele Schwierigkeiten in den Weg. Der jedem Menſchen inwohnende Hang, der Stimme des Fleiſches mehr zu gehorchen als der Stimme des Geiſtes, und ſich in den Willen der Welt lieber zu fügen, als in den Willen Gottes; die zahlreichen Verſuchungen und Anreizungen zur Sünde, welche jede Stunde des irdiſchen Lebens immer neu gebiert; die böſen Beiſpiele, die von allen Seiten den Frommen umgeben und auf ihn eindrängen; die verlockende Stimme der Spötter über das Heilige, der Verächter des Erlöſers, die eine Art von Beruhigung darin finden, recht viele ihrer Nebenmenſchen zu ſich herüber zu ziehen: dies und vieles Andere ſtellt ſich dem Streben des Frommen hemmend in den Weg und erſchwert ihm die Nachfolge deſſen, der in ſeinem ganzen Leben den Willen Gottes that und keiner einzigen Sünde geziehen werden konnte. Wie ſind dieſe Hemmniſſe zu überwinden? Nur dadurch, daß der erleuchtete Menſch von den Spöttern ſich entfernt, daß er das böſe Beiſpiel meidet, daß er ſich an andere Fromme anſchließt, daß er ſich im Guten unausgeſetzt übt, damit ſein natürlicher Hang zur Sünde geſchwächt und die Tugend ihm zur Gewohnheit, zur andern Natur werde.

Die Tugend beſteht alſo in der frommen, durch ein Leben im Geiſte des Erlöſers, durch gute Handlungen ſich kundgebenden Geſinnung, und es gehören dazu weſentlich zwei Stücke, nämlich Erkenntniß Gottes, die durch innigen Glauben an den Erlöſer belebt wird, und unausgeſetzte Uebung im Guten. Es leuchtet ein, daß jenes das Wichtigſte, Weſentlichſte, dieſes zwar unumgänglich nothwendig, aber doch minder wichtig iſt.

Denken wir uns einen Menſchen, der von Jugend auf nur gute Beiſpiele vor ſich gehabt hat, von dem Alles abgehalten worden iſt, was ihn auf den Weg der Sünde hätte hinüberziehen können, dem durch langjährige Gewöhnung tugendhafte Handlungen zur Gewohnheit geworden ſind: werden wir einen ſolchen

Menſchen darum allein ſchon tugendhaft im wahren, im chriſtlichen Sinne nennen können? Es kommen keine böſen Gedanken in ihm auf; er handelt in allen Verhältniſſen ſeines Lebens den Geſetzen der Wahrheit und des Rechtes gemäß; er übertritt kein göttliches Gebot; er begeht kein Vergehen gegen die bürgerlichen Geſetze. Er iſt darum ein guter Menſch, und Staat und Menſchheit können ſich zu ihm Glück wünſchen. Wenn aber nicht Erkenntniß Gottes und der lebendige Glaube an Gottes Wort und an den, der es uns zu unſerm Heile verkündete, noch dazu kommt, ſo ſteht er doch immer nur auf der erſten Stufe zur Frömmigkeit und zur wahren Tugend. Wer nur aus Gewohnheit gut iſt, iſt darum noch nicht fromm, und es iſt ein verderblicher Wahn, daß nur gutes Beiſpiel und Gewöhnung zur Frömmigkeit führe. Klare Erkenntniß und lebendiger Glaube begründen allein Tugend und Frömmigkeit.

Im gewöhnlichen Leben erlangt man den Ruhm eines guten und frommen Menſchen freilich leichter. Beobachte nur mit frommer Miene alle äußeren kirchlichen Gebräuche; ſei freundlich mit Jedermann; zeige dich mildthätig gegen den Nothleidenden; thue nichts, wodurch die göttlichen und menſchlichen Geſetze verletzt werden, und die Welt wird dich als einen frommen Menſchen preiſen. Ich tadele das auch nicht, denn wir können nicht in das Innere blicken, ſondern müſſen uns an äußere Handlungen halten, um über die Geſinnnung Jemandes ins Klare zu kommen, wobei freilich gar oft arge Täuſchung möglich iſt. Aber hüte du dich nur, dich ſchon darum für fromm, für einen rechten Nachfolger des Erlöſers zu halten, weil die Welt dich dafür hält; prüfe dein Inneres, ob du darin jenen ewigen Grund findeſt, auf dem allein Frömmigkeit und ungefärbte Tugend emporwachſen kann, und ſuche durch immer tieferes Eindringen in das Wort Gottes, durch immer innigeres Anſchließen an Gott und deinen Heiland, vermöge des lebendigen Glaubens, deine Tugend zu läutern; wähne aber nicht, daß du jemals auf dieſer Erde ihm, dem Sündloſen, gleich werden könnteſt, ſondern beſcheide dich, nur in ſeine Nähe zu kommen.

Die Richtigkeit der bisherigen Bemerkungen über das Weſen der Tugend und Frömmigkeit kann wohl nur von Solchen beſtritten werden, deren Standpunkt außerhalb des Chriſtenthums iſt. Es folgt aber daraus, daß man einen Menſchen nur dann zur wahren Tugend erziehen kann, wenn man in ihm klare Erkenntniß des göttlichen Weſens und Willens begründet, und ihn mit lebendigem Glauben an Jeſum Chriſtum erfüllt, dann aber auch durch

gute

Digitized by Google

gute Beiſpiele und Gewöhnung das Verharren in ſeinem frommen Leben ihm erleichtert. Ob dies möglich ſei, ob man Jeden auf dieſe Höhe der Sittlichkeit erheben könne, iſt eine Frage, die uns im Grunde gar nichts angeht. Es iſt genug zu wiſſen, daß Jeder ſo fromm werden ſoll, als angedeutet worden iſt. Viele, ja die meiſten Chriſten erreichen das Ziel nicht, das uns der Heiland vorgeſteckt hat; ſollen wir aber deshalb nicht darnach ringen, daß wir es erreichen? Sollen wir nicht Alles thun, um uns und Andere zur wahren Frömmigkeit hinzuleiten? Sollen wir uns damit begnügen, in uns und Andern nur Tugend aus Gewohnheit zu begründen, weil die Erreichung des höchſten Zieles ſo ſchwer iſt? Das wäre Feigheit, ja mehr als Feigheit; es wäre Verrath an der Tugend, es wäre Sünde. Jeder Chriſt iſt verpflichtet, fromm im chriſtlichen Sinne zu werden; jeder Chriſt kann auch dem Ziele ſich immer mehr nähern, denn zur klaren Erkenntniß Gottes iſt nicht Gelehrſamkeit, ſind nicht wiſſenſchaftliche Speculationen nöthig; um zu ihr zu gelangen, reicht der ſchlichte Menſchenverſtand aus, und der lebendige Glaube an Gottes Wort ſchließt ſich auch dem einfältigen Gemüthe auf, ja dieſem noch leichter. Das iſt ja eben das Wunderbare in der Lehre Jeſu, daß ſie für Hohe und Niedrige, für Gebildete und Ungebildete, für Weiſe und geiſtig Arme ein Quell des Heils und der Beſeligung iſt. Ihr, die ihr zweifelt, das Volk könne über mechaniſche Gewöhnung nicht hinaus und zu wahrer Tugend nicht geführt werden, ihr zweifelt an der Wirkſamkeit der göttlichen Lehre; ihr haltet eure Religion für Menſchenwerk! Laſſet nur ab, euch ſelbſt zu predigen und menſchliche Meinungen für göttliche Lehre zu verkaufen; verkündet nur das reine, lautere, unverfälſchte Wort Gottes, predigt den Gekreuzigten, dann wird der Glaube an die Wirkſamkeit des Evangelii euch in die Hände kommen. Das Evangelium hat eine unverſiegliche Kraft in ſich, zu erwärmen, was kalt iſt, Leben einzuhauchen dem Todten, ſelig zu machen was verloren war.

Aber Kinder können doch wohl nicht zu der Frömmigkeit hingeleitet werden, welche das Ziel jedes wahren Chriſten iſt? Sie ſind ja nicht im Stande, ihrer Beſtimmung und ihrer Pflichten ſich bewußt zu werden, moraliſche Reflexionen anzuſtellen, die Gründe ſittlicher Gebote zu begreifen: wie könnten ſie dahin gebracht werden, fromm zu ſein, aus lebendiger Erkenntniß und innigem Glauben an Gott? Wie iſt es möglich, zu bewirken, daß ſie das Gute üben aus Grundſatz?

Nur allmählig kann der Menſch dahin gelangen, daß er den göttlichen Willen erkennt und an Jeſum Chriſtum glaubt. Das

Digitized by Google

Kind iſt bei ſeinem Eintritt in die Welt ein rein ſinnliches Weſen. Das Höhere, was urſprünglich ihm inwohnt, liegt noch im Schlummer, und erwacht nur nach und nach. Es iſt anfangs noch nicht fähig, hingeführt zu werden zu Jeſu und das Göttliche im Glauben zu erfaſſen. Es kann alſo von ihm auch noch nicht wahre Frömmigkeit verlangt werden. Dieſe erſte Zeit des Kindeslebens darf aber für die Bildung zur Tugend und Frömmigkeit nicht verloren gehen. Es würde ſonſt der angeborene Hang zur Sünde ſich zu ſehr verſtärken; die ſinnlichen Triebe und Neigungen würden zu mächtig werden; auf dem Grunde ſeines Herzens würde Unkraut wuchern, das keinen Raum ließe für die künftige Saat des Wortes Gottes. Die angelegentlichſte Sorge des Erziehers muß deshalb darauf gerichtet ſein, daß der natürliche böſe Wille des Kindes gebrochen, daß ſein zartes Gemüth dem Saamen des Unkrautes verſchloſſen, daß der Acker gehörig zubereitet werde, in welchen der lebendige Glaube wurzeln ſoll. Dies kann nicht anders geſchehen, als daß der Erzieher von ſeinem jungen Zöglinge böſe Beiſpiele möglichſt fern hält, daß er ihm dagegen gute vorführe und ihn im Rechtthun übe. Uebung und Gewöhnung muß hier, der Natur der Sache nach, der lebendigen Erkenntniß vorausgehen. Das Kind wird aber dadurch noch nicht fromm; es wird nur geſchickt gemacht, deſto leichter fromm zu werden. Wenn ſeine Geiſteskräfte ſich ſo weit entwickelt haben, daß es ſeine Aufmerkſamkeit einem Gegenſtande beſtimmt zuwenden und darüber nachdenken kann, muß es hingeführt werden zu dem Borne, aus welchem aller Segen fließt. Sollte das nicht möglich ſein? Jeſus ſagte ja ſelbſt zu ſeinen Jüngern: Laſſet die Kindlein zu mir kommen; ſeine Lehre iſt bei aller Tiefe doch ſo einfach, daß ſchon das herangereifte Kind ſie verſtehen kann, wenn auch noch nicht in ihrer ganzen Fülle und Erhabenheit, und der Glaube an Gott und ſeinen Sohn ſo kindlich, daß er auch ein Kindesherz anzuſprechen und zu ergreifen vermag. Darum machen wir ja auch ſchon das achtjährige Kind bekannt mit der Geſchichte des Erlöſers, und es ſteigt durch ſie die Ahnung des Heiligen in ſeinem Geiſte herauf. Durch Jeſum lernt es den Vater im Himmel und ſeine Abhängigkeit von ihm kennen; es ſchaut ihn in dem Werke der Schöpfung, es empfindet ſeine Vatergüte, es lernt ihn lieben, wie es ſeine Eltern liebt; es wird bekannt mit ſeinem Worte und ſeinem Willen; es fühlt, daß dieſer Wille ihm heilig ſein muß. Daß dieß möglich ſei, wenn auch leider nicht immer wirklich: wer könnte das leugnen? Bleibt die Geiſteskraft des Kindes auch in ſeinen ſpätern Jahren ſo ſchwach, als ſie anfangs war? Könnte

Digitized by Google

das Kind im vierzehnten Jahre zum Tiſche des Herrn zugelaſſen und dadurch unter die Zahl der erwachſenen Chriſten aufgenommen werden, wenn es unmöglich wäre, ihm zur Kenntniß der chriſtlichen Offenbarung zu verhelfen? Allerdings iſt dieſe Erkenntniß noch nicht ſo klar und feſt, wie ſie ſpäter werden ſoll und kann, aber ohne Einfluß auf die ſittliche Bildung kann ſie unmöglich bleiben. Viele Kinder kennen freilich bei ihrer Konfirmation, trotz alles Unterrichtes in den Wahrheiten und der Geſchichte der chriſtlichen Religion, Gott und ſeinen Sohn noch nicht; aber fehlt es denn ganz an Beiſpielen von ſolchen Kindern, die innige Liebe zu Gott und eine fromme Geſinnung zeigten? Ihr ſucht den Grund in dem Kinde, wenn es euch nicht gelingt, es durch euren Unterricht zur Erkenntniß Jeſu Chriſti und zum fruchtbaren Glauben an das durch ihn geoffenbarte Wort Gottes hinzuleiten, und ihr mögt da oft Recht haben; aber oft, ſehr oft ſolltet ihr den Grund davon in euch ſelbſt ſuchen, in eurer kalt-verſtändigen Unterweiſung, in eigenem Mangel des lebendigmachenden Glaubens, in eurer unſeligen Verwechſelung zwiſchen Menſchenwort und Gotteswort. Der lebenvolle Unterricht eines Lehrers, der ſelbſt ein frommes gläubiges Gemüth hat, und von der Göttlichkeit der Lehre Jeſu ſelbſt ganz erfüllt iſt, kann nimmer ohne Wirkung bleiben.

Es iſt nicht möglich, daß das Kind die Tugend nach allen ihren Seiten vollkommen kenne, und daß es alle Beweggründe zu einzelnen Tugenden gehörig würdige. Denn dazu gehört nicht nur eine mehr ausgebildete Vernunft, ſondern auch mehr Erfahrung und Welt- und Menſchenkenntniß, als es nach der kurzen Zeit ſeines Daſeins haben kann. Aber zur Frömmigkeit iſt das auch gerade nicht nothwendig. Das Kind kann eben ſo gut als der Erwachſene die Nothwendigkeit des Gehorſams gegen Gott begreifen, und der einzig wahre Beweggrund zu guten Handlungen, die Ehrfurcht und Liebe zu Gott, wird von ihm um ſo leichter erfaßt, weil er es auch iſt, der es antreibt zum Gehorſam gegen ſeine Eltern. Das Leben, ſein Sonnenſchein und ſeine Stürme kräftigen erſt den Charakter, befeſtigen den Glauben und machen ihn inniger; aber ſchon in der Jugend muß ein guter Grund gelegt werden.

Es dürfte durch das Vorſtehende nachgewieſen ſein, daß der Unterricht durch Begründung richtiger Einſicht in das Leben und die Lehre Jeſu Chriſti, durch Vorhalten ſeines erhebenden Beiſpiels, durch Hinführung zu dem liebenden Vater im Himmel allerdings zur ſittlichen Bildung ſchon des Kindes beitragen kann und ſoll. Der Unterricht iſt aber Sache der Schule. Zwar fallen

Digitized by Google

die Anfänge deſſelben ſchon in den Kreis der Familienerziehung, aber er kann da nicht ſicher begründet und bis zum Ziele fortgeführt werden. In dem Hauſe ſoll das Kind an das Gute gewöhnt werden; die Schule kann und ſoll den Grund legen, daß es zur Tugend nach klar erkannten Gründen gelange; im Hauſe lernt das Kind dem Vater gehorchen; in der Schule kann und ſoll es den Anfang machen, Gott gehorchen zu lernen.

Dritter Grund.

„Aber, könnte man fragen, wirkt denn der Unter„richt, und namentlich der Religionsunterricht nicht „auf das Herz der Kinder, und legt nicht dieſer den „Grund zu einem frommen Leben? Man glaubt das „wohl, und viele Lehrer mögen das auch glauben, „und ſich deswegen für die Verbeſſerer des Men„ſchengeſchlechts halten. Doch was das Kind hört und „lernt, kann noch nicht in's Gemüth eindringen und „in demſelben feſte Wurzel faſſen. Es hat noch zu „wenig moraliſches Bedürfniß und Verſtändniß. Die „beſſern Kinder faſſen Manches von den Ermahnun„gen des Lehrers mit dem Gedächtniſſe auf, und „wenn ſie übrigens gut erzogen werden, und in's „Leben treten, erinnern ſie ſich manches guten Wor„tes, welches ſie in der Schule gehört haben. Aber „ohne die gute Erziehung bleibt jede Predigt des „Lehrers fruchtlos, und wird wieder vergeſſen; un„geartete Kinder aber wiſſen von den empfangenen „guten Lehren ſchon Nichts mehr, wenn ſie aus der „Unterrichtsſtunde kommen, und treiben ihren Muth„willen nach wie vor. Kommen ſie in ihr Haus zu„rück, ſo geht es nach alter Weiſe; die Gewohnheit iſt „bei den Kindern tauſend Mal mächtiger als der Un„terricht. Iſt die Gewöhnung fehlerhaft, ſo können „ihre verderblichen Folgen durch den beſten Unterricht „nicht verhütet werden. Der Unterricht kann nur „Grundſätze darbieten; aber das Kind handelt noch „nicht nach Grundſätzen, und die meiſten Menſchen ge„langen nie zu dieſer ſittlichen Höhe.

Dieſer Grund gegen die Möglichkeit einer ſittlichen Wirkſamkeit der Schule bringt nichts Neues, ſondern führt den zweiten, welcher bereits in ſeiner Richtigkeit auseinandergelegt wurde, nur noch etwas weiter aus. Was der Unterricht überhaupt für ſitt-

Digitized by Google

liche Bildung zu thun vermag, ſoll hier nicht des Weiteren dargelegt werden; was der Religionsunterricht dazu beitragen kann und ſoll, iſt ſchon bei Abweiſung des zweiten Grundes nachgewieſen worden. Wenn der Religionsunterricht in der Schule für ganz unwirkſam auf die ſittliche Veredlung des Kindes und des Menſchen erklärt wird, ſo iſt dies eine Unwahrheit, die aus Täuſchung und mangelhaften Vorſtellungen über die Art der Wirkſamkeit des Unterrichts hervorgegangen iſt. Ich ſtelle gegen dieſe unwahre Behauptung folgende Sätze auf:

1) Ein Religionsunterricht, welcher gar nichts dazu beiträgt, daß das Kind zum Gehorſam gegen Gott gebildet werde, iſt ein ſchlechter und verderblicher, und kann nur von einem Lehrer ausgehen, der weder Lehrgeſchicklichkeit beſitzt, noch ſelbſt vom Geiſte chriſtlicher Frömmigkeit durchdrungen iſt. Wenn der Unterricht im Worte Gottes von den Kindern blos mit dem Gedächtniſſe aufgefaßt wird und nicht in das Gemüth eindringt, ſo liegt die Schuld weder an dem Worte Gottes, noch an der Schule, ſondern nur an dem, welchem die Bildung der Kinder anvertraut iſt. Ein ſchlechter Unterricht im Chriſtenthum wird noch in vielen Schulen angetroffen, aber er gehört darum nicht nothwendig in die Schule, und es kann hieraus wohl ein Grund gegen die ſittliche Wirkſamkeit beſtimmter Schulen, aber nie der Schule überhaupt hergeleitet werden.

2) Der Religionsunterricht iſt wirkſam, aber freilich nicht in allen Kindern in gleichem Grade, in manchen wohl gar nicht. Ihm allen Einfluß auf Beſſerung abſprechen, weil er nicht Alle beſſert, iſt ein Urtheil, das Niemand ausſprechen ſollte, der auf Bildung, gar auf wiſſenſchaftliche Bildung Anſpruch macht.

3) Mancher Saame, der dem Erdboden übergeben wird, braucht lange Zeit, bis er heranwächſt und Früchte zur Reife bringen kann, und der wäre doch in der That thöricht zu nennen, der heute pflanzte und morgen ſchon die reife Frucht pflükken wollte. Eben ſo verhält es ſich auch mit den Keimen des Guten und Wahren, welche durch den Religionsunterricht in das Gemüth des Kindes gelegt werden. Sie brauchen Zeit, oft lange Zeit, bis ſie heranwachſen zum ſtarken Baume der Erkenntniß und des Glaubens, und liebliche Früchte der Gottſeligkeit tragen. Wer die Wirkung des Religionsunterrichts immer ſogleich ſchauen will, der verlangt etwas Unmögliches.

Digitized by Google

4) Das Kind kann anfangs noch nicht aus Grundſätzen gut handeln, es ſoll aber nach und nach dazu angeleitet werden, da durch Gewöhnung allein wahre Tugend gar nicht möglich iſt. Nach Grundſätzen zu handeln, ſoll aber der Menſch vorzugsweiſe in der Schule und in der Kirche angeleitet werden.

Vierter Grund.

„Will man jedoch die Meinung nicht aufgeben, „daß der verbeſſerte Schulunterricht auch eine größere „Sittlichkeit der Menſchen erzeugen werde, ſo muß „zu bedenken gegeben werden, daß diejenigen Kinder, „welche am meiſten der moraliſchen Correction bedürfen, nimmermehr zu einem regelmäßigen Schulbe„ſuche gezwungen werden möchten. Wir haben in „neuerer Zeit alle Mittel in dieſer Rückſicht ange„wendet, und doch den Zweck nicht erreicht. In klei„nen Gemeinden, in welchen faſt jeder Einwohner ein „Eigenthum hat, und ſeine Familie ernähren kann, „ohne die Kinder betteln zu laſſen, oder ſie frühzei„tig als Gehülfen bei ſeiner Arbeit zu gebrauchen, „iſt wenig Klage über Schulverſäumniſſe. Eben der „Beſitz des Eigenthums giebt einiges Ehrgefühl: „man würde ſich vor einander ſchämen, wenn die Kin„der Nichts lernten. Auch iſt in ſolchen Gemeinden „jedes Kind dem Prediger und Schullehrer bekannt, „und die nachläſſigen Schüler können ohne Mühe er„innert und herbeigezogen werden. Aber in den grö„ßern Gemeinden, beſonders in den größern und mitt„lern Städten, iſt die Maſſe der ſchulfähigen Kinder „nicht zu überſehen; viele laufen umher, ohne von „den Aufſichtsbehörden gekannt zu ſein. Und wer„den ſie Alle auf das ſorgſamſte verzeichnet, und in „die Schule gewieſen, ſo werden ſich Viele unter aller„lei Entſchuldigungen dem Schulbeſuche entziehen, „ohne daß die Behörden im Stande ſind, den Grund „oder Ungrund dieſer Entſchuldigungen hinlänglich „zu prüfen, weil ſie nicht von allen Familien genaue „Kenntniß erlangen können. Sie müſſen glauben, „wenn es heißt: das Kind iſt krank geweſen — es hat „keine Schuhe gehabt — es hat das Haus hüten müſ„ſen oder die kranke Mutter warten u. dgl. Ja, die

Digitized by Google

„Sache iſt ſo weit gekommen, daß viele nachläſſige „Eltern gar nicht mehr auf Entſchuldigungen denken, „ſondern denen, von welchen ſie an ihre Pflicht erin„nert werden, Trotz bieten, und geradezu erklären: „wir können unſre Kinder nicht in die Schule ſchicken, „wir brauchen ſie nöthiger. Aber werden denn ſolche „Trotzige nicht beſtraft? Die Obrigkeit ſpricht: wie „ſollen wir ſie beſtrafen? An Gelde? ſie haben Nichts. „Durch Gefängniß? ſo müſſen wir ſie und ihre Fami„lien unterdeſſen ernähren, da ſie Nichts verdienen „können. Durch körperliche Züchtigung? durch dieſe „machen wir ſie vollends boshaft, und wir müſſen „von ihrer Rache Alles fürchten. Die Obrigkeit be„gnügt ſich daher mit Ermahnungen und Drohungen, „und die Sache bleibt beim Alten. Es iſt ſchon gang„barer Grundſatz der verdorbenen Eltern geworden: „die Kinder ſind unſer, wir wollen doch ſehen, wer „ſie zur Schule zwingen ſoll. Das Alles lehrt die Er„fahrung, wenn gleich dieſe Erfahrung manchem „Schulrathe, der aus der Ferne Schulordnungen aus„ſendet, und manchem Schullehrer in kleinen Gemein„den fremd geblieben ſein mag.”

Dieſer letzte Grund iſt nicht gegen die ſittliche Wirkſamkeit der Schule überhaupt gerichtet, ſondern er unterſtützt blos die Behauptung, daß gewiſſe Kinder in der Schule nicht zu einem ſittlichen Leben geführt werden können, und er enthält in dieſer Hinſicht viel Wahres, aber auch einige Uebertreibungen. Der ſittlichen Wirkſamkeit ſtehen viele Hinderniſſe entgegen, namentlich kann eine ſchlechte häusliche Erziehung, verbunden mit unordentlichem Schulbeſuche der Kinder, den ganzen wohlthätigen Einfluß des Schulunterrichts vernichten. Indeß iſt es im Allgemeinen mit den Schulverſäumniſſen nicht ſo ſchlimm, als angegeben wird, und die Wohlthat eines guten Schulunterrichts wird ſelbſt in den unterſten Ständen des Volkes jetzt bei weitem nicht mehr ſo oft verkannt, als früher. Seit einigen Jahrzehnten hat ſich der Schulbeſuch der ärmern Kinder ungemein gebeſſert, und da, wo noch eine unverhältnißmäßig große Anzahl von Schulverſäumniſſen vorkommt, liegt die Schuld meiſt an dem Mangel des Zuſammenwirkens von Seiten des Lehrers, des Schulaufſehers und der weltlichen Behörde, oder auch an dem Mangel einer guten Organiſation des Armenſchulweſens. In mittlern und größern Städten fordert man oft von den Armen, in Bezug auf den Schulbeſuch

Digitized by Google

ihrer Kinder, zu viel. Es läßt ſich einmal nicht ändern, daß die Armen, die nur mit Mühe und Noth ſich die unentbehrlichſten Lebensbedürfniſſe erwerben können, die Hülfe und Dienſte ihrer Kinder in den häuslichen Geſchäften öfter in Anſpruch nehmen müſſen, und es wäre eine Unbilligkeit, wenn man ihnen ganz verweigern wollte, dieſelben dazu zu benutzen, oder ihnen die Kinder einen zu großen Theil des Tages durch den Beſuch der Schule und durch Schularbeiten im Hauſe zu entziehen. Die leibliche Exiſtenz muß vor Allem geſichert ſein, und dazu ſind in vielen armen Familien die Dienſte der Kinder unentbehrlich. Daher darf man nicht fordern, daß die ärmern Kinder gleich den Kindern der mittlern und höhern Bürgerklaſſen, 5 oder gar 6 Stunden des Tages die Schule beſuchen, und wohl gar noch einige Stunden auf Arbeiten für die Schule zu Hauſe verwenden ſollen. Man richte geſonderte Armenſchulen ein, in welchen in weniger Unterrichtsſtunden ein in mancher Hinſicht beſchränkterer Unterricht gegeben wird, und beſchwere die Schüler nicht mit vielen Schularbeiten zu Hauſe. Dann kann man leichter und ſicherer einen geregelten Schulbeſuch bewirken, und der Unterricht wird unſtreitig mehr leiſten können. In ſehr großen Städten wird es freilich immer ſehr ſchwer ſein, die gute Benutzung der Armenſchulen zu ſichern; aber große Städte ſind überhaupt dem ſittlichen Leben in vieler Hinſicht nachtheilig, obgleich ſie nach andern Seiten hin, namentlich für intellectuelle Bildung und Gewerbsthätigkeit, unverkennbar bedeutende Vortheile darbieten.

Wenn aber auch zugegeben werden muß, daß die Schule auf eine gewiſſe Klaſſe von Kindern nicht ſo wirken kann, wie es gewünſcht und gefordert werden muß, ſo iſt ſie doch auch auf dieſe Kinder nicht ganz ohne wohlthätigen Einfluß. Was würde aus Kindern, die zu Hauſe eine ſchlechte Erziehung genießen, werden, wenn ſie die Schule gar nicht beſuchten, wenn ſie einzig und allein dem Hauſe überwieſen blieben? Würden ſie nicht um ſo mehr in Schlechtigkeit verſinken? Die Schule bietet ſolchen Kindern das Bild einer geregelten Gemeinſchaft dar; gar manches gute Beiſpiel tritt ihnen hier vor die Augen; manches ergreifende Wort wird zu ihnen geſprochen. Von nachtheiligem Einfluſſe auf ihre ſittliche Bildung kann dies für ſie doch wohl nicht ſein; auch kann ich mir nicht denken, daß überall und für jedes dieſer Kinder gar nichts Erſprießliches in moraliſcher Hinſicht aus dem Schulbeſuche erwachſen könnte; mindeſtens wird Niemand leugnen, daß der Schulunterricht, ſelbſt wenn ſeine poſitive Wirkſamkeit durch die Familienerziehung ganz paralyſirt würde, doch auch dann noch

Digitized by Google

immer negativ wirkt, indem er in vielen Fällen die Kinder vor gänzlichem Schlechtwerden einigermaßen ſchützt und ſie mit den Wahrheiten der Religion bekannt macht, die doch vielleicht ſpäter für ſie eine ſittliche Stütze werden.

Wenden wir unſern Blick noch einmal zurück auf die gegen die Möglichkeit der ſittlichen Wirkſamkeit der Schule vorgebrachten Gründe und auf das, was über ſie geſagt worden iſt, ſo ſcheint unwiderſprechlich Folgendes daraus hervorzugehen:

1) Jene Gründe beweiſen durchaus nicht, daß die Schule gar nichts für die ſittliche Bildung der ihr anvertrauten Kinder zu thun im Stande ſei; ſondern

2) ſie zeigen nur, daß der Schulunterricht und die Schulerziehung ohne die Mitwirkung der häuslichen Erziehung den ſittlichen Zweck, den ſie verfolgen, nicht erreichen kann, und daß auch die beſte Schule nicht alle Kinder zu einem ſittlichen Leben hinführen kann.

Jene Gründe ſind alſo eigentlich nur gegen die Ueberſchätzung der Wirkſamkeit der Schule gerichtet, und in dieſer Hinſicht erkenne ich ihre beweiſende Kraft gern an. Die Schule kann nicht für ſich allein die Welt ſittlich beſſer machen; ſie iſt vielmehr nur eine zur moraliſchen Veredlung mitwirkende Macht; ſie kann nur im Bunde mit dem Hauſe, der Kirche und dem Staate zur Hebung der Sittlichkeit beitragen, aber dieſe drei andern erziehenden Mächte könne die Schule nicht entbehren.

Wie iſt es aber nur möglich, auf ſolche Gründe, wie die angeführten ſind, die Behauptung zu ſtützen, die ſittliche Bildung der Menſchen könne gar nicht in der Aufgabe der Schule liegen, und dieſe ſolle ſich damit begnügen, für das bürgerliche Leben nützliche Fertigkeiten zu lehren? Wer das begreifen kann, begreife es; ich kann es nicht.

Digitized by Google

4.

Es iſt glücklicher Weiſe noch allgemeiner Glaube, daß die Schule an ihrem Theile zur ſittlichen Bildung der Menſchen beitragen könne und ſolle; aber Viele, ſelbſt unter den Lehrern, ſind darüber noch nicht zu völlig klarer Einſicht gelangt, wodurch und auf welche Art die Schule die Moralität zu befördern im Stande ſei. Die Anſichten darüber ſind größtentheils dunkel und unbeſtimmt. Manche meinen, ſchon der Unterricht in nützlichen Kenntniſſen und Fertigkeiten ſei geeignet, zur moraliſchen Veredlung der Menſchen beizutragen; Andere glauben lediglich durch den Religionsunterricht auf die Bildung des ſittlichen Charakters einwirken zu können; noch Andere ſehen die Schulzucht und das Beiſpiel des Lehrers für die eigentlichen Bildungsmittel der Schule an, wodurch auf ſittliche Beſſerung gewirkt werden könne und ſolle. Jede dieſer Anſichten iſt einſeitig. Die Schule im Ganzen, Alles, was zur Schule gehört, ſoll darauf berechnet ſein und dazu mitwirken, daß die Kinder geneigt werden, ſowohl in ihren gegenwärtigen als ihren zukünftigen Lebensverhältniſſen den Geboten Gottes gemäß zu leben.

Unter Erziehung im weitern Sinne verſteht man die abſichtliche Thätigkeit von Menſchen, um die körperlichen und geiſtigen Anlagen eines Kindes ſo auszubilden, daß daſſelbe geſchickt wird, ſeine Beſtimmung als Menſch zu erreichen, d. h. in allen Verhältniſſen, in welche es von der Vorſehung geſtellt wird, ſelbſtſtändig, vernünftig und dem Willen Gottes gemäß zu leben. Die Erziehung in dieſem Sinne ſchließt eigentlich zweierlei Thätigkeiten in ſich, nämlich die Erziehung in engerer Bedeutung, (die Erziehung ſchlechthin genannt werden mag), und den Unterricht. Jene beſteht darin, daß der Erzieher der Natur in der Bildung eines werdenden Menſchen hülfreiche Hand leiſtet, und alle Einflüſſe und Umgebungen des Kindes ſo ordnet und leitet, daß dadurch der Geiſt auf die rechte Art angeregt, entwickelt und ausgebildet wird. Bei der Erziehung in dieſem Sinne verhält ſich der Zögling mehr leidend; die Natur ſpielt die Hauptrolle, der Erzieher erſcheint nur als deren Gehülfe. Der Zögling ſoll aber in den Stand geſetzt werden, ſich nach und nach ſelbſt zu erziehen. Dies kann nur dadurch geſchehen, daß er die Form des Lebens, ſeine Beſtimmung und die Mittel zu ihrer Erreichung kennen lernt und angereizt wird, dieſe Mittel zweckmäßig anzuwenden und in

Digitized by Google

der rechten Form des Lebens zu beharren. Die Kenntniß des rechten Lebens in dem Zöglinge zu begründen, und ihn anzureizen, der erlangten Kenntniß gemäß zu leben, iſt die Aufgabe des Unterrichts.

So wie die Erziehung im weitern Sinne überhaupt in zwei Theile zerfällt, nämlich in Erziehung und Unterricht, die ſich freilich in der Wirklichkeit nicht ſo ſcharf von einander ſondern laſſen, als im Begriffe, ſo zerfällt auch die Schulerziehung im weiteren Sinne in zwei Theile, in die eigentliche Schulerziehung und in den Schulunterricht. Wir nennen jene im Folgenden ſchlechthin Erziehung, dieſen ſchlechthin Unterricht.

Die Erziehung und der Unterricht machen die Geſammtaufgabe der Schule aus; beide haben denſelben Zweck, nämlich den, das Kind dahin zu leiten, daß es in ſeinem ganzen Leben das Ebenbild Gottes abſpiegele, oder mit andern Worten, daß es immer und überall dem Worte Gottes gemäß denke und handle. Sie unterſcheiden ſich aber von einander dadurch, daß die Erziehung alle in der Schule hervortretenden Einflüſſe auf das Kind ſo zu leiten ſuche, daß dadurch die Erreichung des Schulzweckes nicht nur nicht gehindert, ſondern ſogar befördert wird; der Unterricht dagegen darauf ausgeht, das Kind aufzuklären über ſein Leben, über ſeine Beſtimmung, über die Art und Weiſe, wie es dieſelbe erreichen kann, und es anzureizen, ſtets ein wahrhaft chriſtliches Leben zu führen. In Bezug auf die Geſammtaufgabe der Schule, Bildung des Schülers zu einem Leben in Gott, ſind beide, Erziehung und Unterricht, gleich wichtig, da dieſelbe weder ohne Erziehung noch ohne Unterricht würde gelöſ't werden können; aber in Beziehung auf einander ſind ſie von ungleichem Werthe, da die Selbſtbeſtimmung des Menſchen zu einem frommen Leben, welche der letzte Zweck aller Erziehung ſein muß, nur durch Unterricht erreicht werden kann.

Wir wollen zunächſt die Erziehung in der Schule betrachten. Der Zögling ſteht in der Schule eben ſo, wie im Hauſe und im Leben überhaupt unter beſtimmten Einflüſſen, die auf die Bildung ſeines Geiſtes und Charakters einwirken. Dieſe Einflüſſe ſind: das Beiſpiel des Lehrers, das Beiſpiel der Mitſchüler, die Schulordnung und die Schuleinrichtung. Von dieſen vier Momenten der Schulerziehung hängt ein großer Theil der Wirkſamkeit der Schule ab; ſie können die Erreichung des Schulzieles erſchweren oder erleichtern, verhindern oder möglich machen. Die angelegentlichſte Sorge des Lehrers muß alſo darauf gerichtet ſein, daß jene erziehenden Momente im Schulleben ſtets von der rechten Art und

Digitized by Google

geeignet ſind, den Schüler zu einem dem Willen Gottes gemäßen Leben hinzuleiten.

Das Beiſpiel des Lehrers iſt für die ſittliche Bildung der Schüler von der größten Wichtigkeit; es iſt gleichſam das Licht, welches den Weg erhellt, den das Kind wandeln ſoll, und es iſt von um ſo größerem Einfluſſe, je jünger das Kind iſt. Der zarte Schüler iſt noch nicht im Stande, die Tugend im Begriffe aufzufaſſen und ſie für ſich allein, ohne Rückſicht auf Perſonen, zu denken. Er ſchaut ſie nur an dem Vater, an der Mutter, an dem Lehrer; mit dieſen Perſonen erſcheint ſie ihm innig verbunden. Das Kind bildet ſich in der Schule nach dem Beiſpiele des Lehrers; was dieſer thut, hält es für recht und gut; die Eigenſchaften, die derſelbe zeigt, erſcheinen ihm groß und erhaben; es kennt kein höheres Ziel, als auch ſo zu handeln, dieſelben Eigenſchaften ſich zu erwerben, als der Lehrer. Je mehr die geiſtigen Kräfte in dem Kinde ſich entwickeln und erſtarken, je mehr daſſelbe anfängt ſelbſtſtändiger zu denken und das Rechte von dem Unrechten, das Gute von dem Böſen zu unterſcheiden, deſto mehr iſt es geneigt, die Handlungen des Lehrers zu prüfen. Es wird den Lehrer nicht mehr ohne Weiteres für das Ideal der Tugend halten; es fängt an, das, was er thut, mit dem, was er als das Rechte lehrt, zu vergleichen; Zweifel an der Unfehlbarkeit, wohl gar an der Redlichkeit des Lehrers ſteigen wohl zuweilen in ihm auf, und es kommt unvermerkt auf den Gedanken, daß die ſittlichen Schwächen und Mängel, die es an dem Lehrer bemerkt, doch wohl nicht ſo ſehr ſtrafbar ſind. Es leuchtet hieraus ein, wie wichtig des Lehrers Beiſpiel für die Erreichung des Schulzweckes iſt. Wenn der Lehrer nicht ſelbſt in allen Schulverhältniſſen als Muſter und Vorbild vorleuchtet, ſo iſt die Wirkſamkeit der übrigen bildenden Momente der Schule gefährdet. Denn die jüngern Schüler werden dann unvermerkt dahin gebracht, das für recht und gut zu halten, was ſie Unrechtes und Schlechtes an dem bemerken, mit dem ſie täglich umgehen, und nach welchem ſie ſich bilden ſollen; die ältern Zöglinge dagegen werden die Achtung gegen den Lehrer verlieren, der ſelbſt nicht in den Fußſtapfen des Erlöſers wandelt, und gleichgültig gegen die guten Lehren werden, die aus ſeinem Munde kommen.

Iſt es dein Ernſt, lieber Amtsbruder, den Geiſt deiner Schüler zu einem Tempel Gottes umzuſchaffen, ſo beſtrebe dich ſelbſt, in allem Löblichen und Guten den dir anvertrauten Kindern voranzugehen. Sei ihnen ein Vorbild des Fleißes und der Berufstreue, der Pünktlichkeit und Ordnung in jeglichem Schulverhält-

niſſe, der Ausdauer und Geduld, der Freundlichkeit und Milde, aber auch des Ernſtes und der Strenge, wo dieſe nothwendig ſind. Sei in Allem wahr, und verletze niemals das Recht; hüte dich daher vor Uebereilung oder Uebermaaß in Lob und Tadel. Lege deinen Abſcheu vor der Sünde bei jeder Gelegenheit an den Tag, und zeige dagegen dein Wohlgefallen am Guten. Dein eigenes Beiſpiel lehre den dir Anvertrauten Ehrfurcht gegen das Heilige, gegen das Wort Gottes und den, der es den Menſchen verkündete, und der für unſere Sünden ſtarb, gegen die frommen Gebräuche unſerer Religion. Giebſt du dich in deiner Schule ſo, lebſt du unter deinen Schülern, wie ein Vater unter geliebten Kindern, merken deine Zöglinge, daß Liebe zu ihnen in deiner Bruſt wohnt, und ſehen ſie dich erfüllt von dem erhabenen und milden Geiſte der Religion des Gekreuzigten: dann kannſt du verſichert ſein, daß du auf ihr Herz und ihre ſittliche Bildung den wohlthätigſten Einfluß ausübſt.

Aber nicht nur in der Schule, auch außer derſelben, in deinem ganzen Leben mußt du dich ſo zeigen, daß deine Schüler auf dich als auf ein Muſter ihres Handelns hinſchauen können. Führe in deinem Hauſe einen geordneten Haushalt; halte deine Kinder zu allem Guten an; lebe mit deinen Mitbürgern in Einigkeit und Frieden; hilf dem Nothleidenden mit Rath und That; unterſtütze Wahrheit und Recht, wo deine Verhältniſſe es fordern; halte den Strauchelnden, und führe den Verirrten auf den rechten Weg zurück; ſei gehorſam und ehrerbietig gegen den Fürſten und die Obrigkeit. Es wäre ein gefährlicher Wahn, wenn du glauben wollteſt, dein Lebenswandel außer der Schule habe keinen Einfluß auf deine Schüler. Die Eltern dieſer ſehen auf dich; es kann nicht fehlen, daß deine Zöglinge von ihnen Urtheile über deine Handlungen vernehmen; und wie, wenn nun dieſe Urtheile nachtheilig für dich wären? Würde da nicht das Vertrauen der Schüler zu dir geſchwächt? Würde ihre Seele nicht deinen guten Ermahnungen ſich verſchließen? Würde ſelbſt dein gutes Beiſpiel in der Schule die wohlthätigen Wirkungen haben, die es außerdem haben könnte, haben würde? Aber nicht blos die Eltern deiner Schüler, dieſe ſelbſt haben oft Gelegenheit, im Leben und in verſchiedenen Verhältniſſen dich zu ſehen und zu beobachten. Was ſollen ſie von dir denken, wenn deine Handlungen mit den Lehren unſerer heiligen Religion nicht übereinſtimmen, die du ihnen in der Schule erklärſt und ans Herz legſt? Darum noch einmal: wenn es dir wirklich Ernſt iſt, und das ſoll es doch ſein, deine Schüler zur Sittlichkeit, zu einem Leben im Geiſte des Erlöſers heranzu-

Digitized by Google

bilden, ſo ſtrebe eifrig darnach, nicht nur in, ſondern auch außer der Schule dich als einen echten Jünger des Herrn zu zeigen. Dein Streben wird dir freilich nicht immer gelingen; du wirſt ſelbſt unter den Augen deiner Kinder zuweilen deine Schwächen und ſittlichen Fehler zeigen; aber deine Schüler werden darum nicht weniger dich achten, und dir in deinen guten Eigenſchaften ähnlich zu werden ſuchen, wenn ſie nur deinen ernſten Willen und deine redliche Bemühung erkennen. Denn du ſelbſt wirſt ihnen wohl lehren, ſobald ſie es begreifen können, daß nur Einer auf dieſer Erde ſündlos war, und daß alle Andern ſchwache, dem Willen des Höchſten widerſtrebende, in Irrthum und Sünde befangene Menſchen ſind, die hienieden nicht zu vollendeter Sittlichkeit gelangen, ſondern nur nach ihr ſtreben können.

Nächſt dem Beiſpiele des Lehrers wirkt auf die Schüler auch das Beiſpiel ihrer Mitſchüler mächtig ein. Es iſt bekannt und jeder Tag zeigt es von Neuem, wie Kinder ſich nach Kindern, namentlich jüngere ſich nach älteren zu bilden ſuchen; ja in vielen Fällen iſt das Beiſpiel von Kindern auf andere Kinder noch einflußreicher, als das Beiſpiel von Erwachſenen. Das Kind nimmt leicht die guten oder ſchlechten Eigenſchaften an, die es an andern ſeines Gleichen, mit denen es in näherer Verbindung ſteht, ſieht; es ahmt gern das nach, was andere, die mit ihm in ähnlichen Verhältniſſen leben, thun; es will gern ſo werden, wie ältere Geſchwiſter oder Geſpielen oder Mitſchüler ſind. Darum halten auch ſorgliche Eltern ihre Kinder von dem Umgange mit andern Kindern, die ein ſchlechtes Beiſpiel geben, zurück, und ſuchen ſie dagegen mit Altersgenoſſen zuſammen zu bringen, die artig und geſittet und dadurch geeignet ſind, ein nachahmungswerthes Vorbild zu ſein. Der Lehrer befindet ſich freilich in einer andern Lage, als die Eltern. Ihm ſind eine Anzahl Kinder von verſchiedenartigem Charakter, von guten und ſchlechten Sitten anvertraut, und er darf nicht die artigen von den unartigen, die beſſern von den weniger guten trennen. Alle zuſammen machen die Schulgemeinde aus; alle beſuchen die Schule zu gleicher Zeit, alle haben gleiche Anſprüche an die Sorgfalt des Lehrers. Es kann daher nicht fehlen, daß neben guten auch böſe Beiſpiele dem Auge der Kinder ſich darſtellen. Neben dem Fleiße erſcheint in der Schule die Trägheit und Faulheit, neben der Ordnungsliebe der Hang zur Unordnung und Liederlichkeit; der Ruhige hat zum Nachbar den Unruhigen, der Gefällige den Ungefälligen. Die Schamhaftigkeit ſitzt neben der Schamloſigkeit, der Gehorſam neben dem Ungehorſam. Wie iſt es unter ſolchen Umſtänden, bei dieſer Verſchiedenartigkeit der

Gemüther, Charaktere und Sitten möglich, das Beiſpiel der Mitſchüler als ein erziehendes Moment der Schule zu bezeichnen? Würden nicht die wohlthätigen Folgen des guten Beiſpiels durch das daneben wuchernde Unkraut des böſen Beiſpiels im Keime erſtickt? Muß nicht das Schlechte mehr Einfluß gewinnen, als das Gute, da die tägliche Erfahrung leider genugſam lehrt, daß die Sünde die Menſchen mehr anzieht, als die Tugend, und das Kind leichter die Unarten als die guten Eigenſchaften ſeiner Altersgenoſſen annimmt? Wohl könnten dieſe Betrachtungen den Gedanken erzeugen, auf das Beiſpiel der Schüler ſelbſt ſei kein Werth zu legen, und daſſelbe könne nicht zur ſittlichen Veredlung benutzt werden. Obgleich aber das ſchlechte Beiſpiel ſtets mehr Macht hat, als das gute, ſo glaube ich doch, daß es nicht nur möglich, ſondern ſogar nothwendig iſt, das Beiſpiel der Schüler ſelbſt als ein Mittel der ſittlichen Schulerziehung zu benutzen. Alles hängt hier wiederum von dem rechten Wirken des Lehrers ab. Vor Allem muß er durch jedes geeignete Mittel zu verhüten ſuchen, daß böſe Beiſpiele ſich zeigen. Zu dieſem Zwecke muß er eine genaue und ſtrenge Aufſicht über die Schüler führen, die Gelegenheiten zum Unrechten abſchneiden; jede unſittliche Handlung in ihrer Abſcheulichkeit darſtellen und ahnden, und in den beſſern Schülern einen ſittlichen Gemeingeiſt hervorzurufen bemüht ſein, der nichts Unſittliches duldet und allem Schlechten, das ſich bei dem Einen oder dem Andern zeigt, ſich mit Ernſt und Kraft entgegenſtellt. Daß dabei Vorſicht nöthig iſt, um nicht eine Art von Tyrannei derer, die für gut gelten, über die weniger gut Scheinenden zu begründen, oder dem einen Theile der Schüler einen ſittlichen Dünkel, der nur von den unſeligſten Folgen begleitet ſein kann, einzuimpfen, verſteht ſich von ſelbſt, und der tüchtige Lehrer wird dieſe Klippen bei genauer Sorgfalt wohl vermeiden. Sodann muß der Lehrer darauf bedacht ſein, die ſittlich ſchon ſchlechter gewordenen Schüler nicht nur durch ſeinen Unterricht, ſondern noch mehr durch ſein liebreiches Benehmen gegen ſie, durch ſeine ſorgliche Theilnahme an ihrem bedenklichen moraliſchen Zuſtande, durch freundliches Zureden und väterlich-ernſte Züchtigung dahin zu bringen, daß ſie ablaſſen von Handlungen, welche der Schulordnung entgegen ſind, und ihren Mitſchülern ein böſes Beiſpiel geben könnten. Man glaube nicht, daß der Lehrer dafür wenig oder nichts thun könne! Viele verſehen es damit, daß ſie gegen ſittlich geſunkene Kinder rauh und hart ſind, daß ſie denſelben ihre ſittlichen Mängel zu oft vorhalten und ſie dadurch zu oft und zu ſehr beſchämen, daß ſie gleich jeden Fehler vor der ganzen Klaſſe

Digitized by Google

rügen, ſtatt daß ſie den Irrenden oft beſſer unter vier Augen zurechtwieſen; daß ſie nicht Milde mit Ernſt, Liebe mit Strenge vereinen. Wenn der Lehrer dem fehlenden Kinde ſeine Liebe nicht entzieht, ihm ſeine Theilnahme und ſein Mitleid zu erkennen giebt, und ihm gern die Hand reicht, daß es ſich wieder aufrichten kann, ſo wird es ſich zu ihm hingezogen fühlen und gern aus Liebe zu ihm vor unrechten Handlungen ſich hüten.

Wenn der Lehrer auf dieſe Art die Macht des böſen Beiſpiels geſchwächt hat, ſo muß er dagegen die des guten auf jede paſſende Art verſtärken. Er muß es durch ſeine Anregungen und Ermunterungen hervorzurufen ſuchen, daſſelbe in ſeiner Schönheit und Nachahmungswürdigkeit darſtellen und den Einfluß deſſelben durch ſein Wort und durch Hinweiſung auf die guten Folgen verſtärken. Er hüte ſich nur vor dem Irrthume, daß dies nur geſchehen könne durch wortreiche Anſprachen an die Kinder, oder dadurch, daß er jede pflichtmäßige Handlung in Worten lobe; auch ſei er vorſichtig, damit er die Handlungen der Schüler nicht falſch beurtheile, und etwas für gut halte, was bei genauerer Unterſuchung ſich nicht ſo darſtellt. Ganz beſonders muß er ſich in Acht nehmen, daß er nicht das natürliche Talent als Muſter vorſtelle, ſondern nur das, was jeder Schüler durch ſich ſelbſt zu Tage fördert.

Wenn der Lehrer auf die angedeutete Art verfährt, ſo kann es nicht fehlen, das Beiſpiel der Schüler ſelbſt muß zu einem ſittlichen Bildungsmittel werden. Denn denken wir uns eine Schule, wo der Lehrer bereits ſo gewirkt hat, wo das Schlechte in den Hintergrund zurückgedrängt, das Gute zur Herrſchaft gekommen iſt, eine Schule, in der ein guter Geiſt lebt: ſo werden die Geſitteten unter den von Zeit zu Zeit neu eintretenden Schülern in dieſem guten Geiſt einen Schutz finden gegen das Schlechte und auf der rechten Bahn um ſo leichter erhalten werden; die weniger Geſitteten aber, die Rohen, Trägen, Ungehorſamen, Unordentlichen werden für ihre Unſittlichkeit keinen Raum und in ihren Mitſchülern keine Empfänglichkeit finden; ſie werden ſich ſchämen, unter ihren Mitſchülern als Schlechtere dazuſtehen, ſich nach und nach gezwungen ſehen, dem herrſchenden Geiſte ſich zu unterwerfen, und durch das tägliche Beiſpiel unvermerkt zu guten Sitten hingeleitet werden.

Es iſt von den Lehrern noch viel zu wenig erkannt, wie wichtig es iſt, in der Schule einen Geiſt der Ordnung, Regelmäßigkeit, des Fleißes, Gehorſams und der Sittlichkeit überhaupt hervorzurufen. Viele ſcheuen die Mühe, die dies anfangs macht, Andere

Digitized by Google

Andere ergreifen verkehrte Mittel; ein ſehr großer Theil iſt bei dem Eintritte ins Lehramt ſelbſt noch nicht ſo durchgebildet, daß er die großen Vortheile eines guten Schulgeiſtes begreifen kann, und er beſitzt noch nicht ſo viel Kraft, als nöthig iſt, um ihn hervorzurufen. Und dennoch iſt er von unendlicher Wichtigkeit. Iſt er einmal hervorgerufen, dann pflanzt er ſich bei einiger Aufmerkſamkeit des Lehrers faſt wie von ſelbſt von einer Generation zur andern fort, er ſichert die ſittliche Bildung, erleichtert dem Lehrer ſeine Arbeit und bringt ihm Freude und Segen die Fülle.

Das dritte ſittliche Erziehungsmittel der Schule iſt die Schulordnung, welche gegründet iſt auf die Schulgeſetze. Jeder geſellige Verein unter Menſchen bedarf zu ſeinem Beſtehen und zur Erreichung ſeines Zweckes gewiſſer Geſetze, welche jedem Mitgliede ſeine geſellſchaftlichen Rechte und Pflichten vorzeichnen. Ohne ſolche Geſetze, die freilich nicht immer geſchriebene zu ſein brauchen, würde kein Verein von Menſchen Halt und Dauer haben. Die Schule iſt ein ſolcher Verein, zwar von Unmündigen und nicht durch freiwilligen Beitritt entſtanden, aber doch von Menſchen, die zu gewiſſen Zeiten zuſammenkommen und mit einander leben, um einen gewiſſen Zweck zu erreichen. Soll das ruhige Zuſammenſein der Kinder und die Erreichung des Schulzweckes möglich werden, ſo darf keins nach Willkür in der Schule handeln, ſondern jedes muß ſeinen Willen gewiſſen Regeln unterwerfen, die zum Wohle des Ganzen feſtgeſtellt werden. In jeder guten Schule ſind dieſe Regeln in Geſetzen ausgeſprochen, die zwar nicht nothwendig geſchrieben zu ſein brauchen aber doch vortheilhaft den Kindern auch vor die Augen geſtellt werden. Es iſt hier nicht der Ort, über Schulgeſetze des Weiteren mich auszulaſſen, da es nur meine Aufgabe iſt, über dieſelben als ein Mittel zur ſittlichen Erziehung zu ſprechen; nur die allgemeine Bemerkung ſei mir erlaubt, daß ſich die Schulgeſetze nur über die Verhältniſſe der Kinder als Schüler auszuſprechen haben. Wenn auch Pflichten, welche nur bürgerliche oder chriſtliche ſind, ohne die eigenthümlichen Verhältniſſe der Schule zu berühren, in ſie herein gezogen werden, ſo iſt dies völlig überflüſſig, ja in mancher Hinſicht vielleicht gar nachtheilig. Daß in den Geſetzen nur die Pflichten, nicht auch die Rechte der Schüler ausgeſprochen werden, liegt in der Unmündigkeit dieſer; die Wahrung dieſer Rechte entgegen den Mitſchülern liegt dem Lehrer, entgegen dem Lehrer aber den Eltern und den Schulbehörden ob.

Es iſt ein unter den Lehrern weit verbreiteter Irrthum, daß die pünktliche Beobachtung der Schulgeſetze an ſich die ſittliche Bil-

dung befördere. So nothwendig aber auch für die Erreichung des Schulzweckes ihre Befolgung iſt, ſo wird doch zunächſt nur die Erziehung zur Legalität oder Geſetzlichkeit dadurch bewirkt. Welch großer Unterſchied aber zwiſchen Sittlichkeit und Legalität iſt, braucht kaum noch angedeutet zu werden. Dieſe beſteht in dem äußern Gehorſam gegen das Geſetz, der theils durch Furcht vor der Strafe, theils durch Ausſicht auf Belohnung, theils durch andere äußere Beweggründe hervorgerufen wird; die Sittlichkeit dagegen liegt in dem aus dem Innern kommenden und durch höhere, edlere Motive bewirkten Gehorſam. Nicht der handelt ſchon ſittlich, der die Schulgeſetze, oder die bürgerlichen Geſetze befolgt, ſelbſt wenn dies aus der erkannten Nothwendigkeit derſelben hervorgeht; ſondern nur derjenige, welcher ſie hält, weil es der Wille Gottes iſt. Es iſt keine wahre Sittlichkeit möglich, ohne dieſen höchſten Beweggrund, ohne ehrfurchtsvolle, heilige Scheu vor dem Allheiligen und ohne kindliche Liebe zu dem Vater im Himmel. Wenn alſo die Schulgeſetze wirklich zur ſittlichen Bildung, nicht blos zur Erziehung zur Legalität, beitragen ſollen, ſo kommt es darauf an, die Kinder anzuleiten, dieſelben aus dem rechten Beweggrunde zu befolgen. Darauf muß ſchon durch die Faſſung der Schulgeſetze hingewirkt werden. Sie müſſen, was ſie auch in der That ſind, als ein Ausfluß aus den göttlichen Geboten erſcheinen, nicht als bloße Satzungen des Lehrers. Der Wille Gottes muß durch ſie zu dem Kinde ſprechen, und ihre genaue Beobachtung muß abhängig gemacht werden von der Liebe zu Gott. Nur Schulgeſetze in dieſem Geiſte werden der ſittlichen Erziehung förderlich ſein, während ſolche, aus denen nur der Wille des Lehrers ſpricht, nichts weiter als die Legalität befördern.

Wenn in den Schulgeſetzen gleichſam Gott ſelbſt als der Geſetzgeber den Kindern entgegentritt, ſo erſcheint dagegen der Lehrer als das Werkzeug, wodurch dieſelben den Kindern mitgetheilt werden, und als der Wächter über ihre Befolgung. Der Lehrer hat darüber zu wachen, daß keins der Schulgeſetze verletzt wird, daß jede Verletzung derſelben geahndet, ausgezeichnete Beobachtung aber belohnt wird. Der Lehrer ſteht da als Richter und handhabt als ſolcher die ſtrafende und belohnende Gerechtigkeit. Er kann dadurch ungemein viel für die Bildung zur Sittlichkeit thun, wenn er die in ſeine Hände gelegte Macht auf die rechte Weiſe anwendet. Die ſtrengſte Unpartheilichkeit muß ſeine ſtete Richtſchnur ſein. Er muß genau den Grad der Schuld ermitteln und nach ihr die Strafe ohne alle Nebenrückſichten abmeſſen. Er darf gegen den Fehlenden nicht hart und lieblos ſein, ſondern er muß bei aller

nöthigen Strenge mild bleiben und dem Verirrten Theilnahme zeigen. Seine Strafen ſollen den Zweck haben, das Kind zu beſſern, und er muß da vor Allem das Gefühl des Unrechts und der Reue darüber in dem Kinde hervorrufen. Das Kind muß einſehen, daß es wider Gottes Gebot gehandelt hat. Dazu ſind nicht lange Strafpredigten und moraliſche Vorleſungen nöthig, ſondern einfache Hinweiſung auf den Willen Gottes. Noch vorſichtiger, als mit der Strafe, muß der Lehrer mit der Belohnung ſein. Alle künſtliche Belohnungen ſind ohne Werth für die ſittliche Erziehung; ein Blick der Zufriedenheit, ein Wort der Billigung reicht in den meiſten Fällen ſchon hin. Die Freude, den Willen Gottes gethan und dadurch die Liebe zu Gott bewieſen zu haben, muß der Lehrer dem Kinde als die höchſte Belohnung anſehen lehren. So muß auch in der Schulordnung und in der Schulzucht das Wort Gottes der Anfangs- und Endpunkt ſein. Dann wird aber auch dadurch die ſittliche Erziehung mächtig gefördert werden. Denn das Kind wird auf dieſe Art in dem Gehorſam gegen Gott geübt; es lernt den Willen Gottes ehren; es findet Freude an der Befolgung der göttlichen Geſetze. Wenn aber nicht das Wort Gottes als das vorzüglichſte Mittel zur Aufrechthaltung der Schulordnung benutzt wird, ſo kann dieſe wohl Legalität, aber nimmermehr ſittliche Bildung bewirken.

Das letzte Mittel zur ſittlichen Erziehung, welches der Schule zu Gebote ſteht, iſt die Schuleinrichtung. Wie in jedem Vereine von Menſchen Veranſtaltungen getroffen ſein müſſen, wodurch jedem Gliede die Erfüllung ſeiner geſellſchaftlichen Pflichten möglich gemacht und erleichtert wird: ſo darf es auch in der Schule an Einrichtungen nicht fehlen, wodurch die Schüler unterſtützt werden, damit ſie deſto leichter das Unrechte meiden, das aber, was die Schulordnung fordert, thun können. Die Summe aller dieſer Einrichtungen nenne ich Schuleinrichtung überhaupt. Dieſelbe kann ſich beziehen theils auf den Schulraum und die Schulzeit, theils auf die Schulordnung ſelbſt, theils auf den Unterricht.

Schon die äußere Einrichtung in der Schulſtube muß ſo beſchaffen ſein, daß dem Auge des Schülers nichts entgegentritt, was mit den Anforderungen an ihn in Widerſpruch ſteht. Es muß ſtets in dem Lehrzimmer Reinlichkeit herrſchen, damit dem Kinde dieſe Tugend durch tägliche Anſchauung lieb werde, und es ſich aufgefordert fühle, in ihr zu verharren oder dieſelbe ſich anzueignen. Alle Schulgeräthſchaften müſſen an der rechten Stelle ſich befinden, damit nicht Unordnung das Auge des Schülers beleidige, den Sinn für Ordnung in ihm ſchwäche und ihn hindere, an dieſe

Digitized by Google

Tugend ſich zu gewöhnen. Durch die Benutzung des Raumes im Lehrzimmer, die Stellung der Pulte und Bänke, die Anordnung der Plätze der Schüler muß dafür geſorgt ſein, daß jede Störung möglichſt vermieden und der Unordnung, Neckerei, dem Muthwillen der Schüler kein Spielraum gegeben werde. Alles in der Schule muß auch zur rechten Zeit geſchehen; der Schulunterricht zur beſtimmten Stunde beginnen und der Stundenplan ſtreng befolgt werden. Sonſt wird das Kind bald gleichgültig gegen die Ordnung in ſeinen Schulgeſchäften, und die Kraft des Schulgeſetzes wird durch die Schuleinrichtung geſchwächt werden.

Was die Schulordnung oder die Schulgeſetze betrifft, ſo müſſen Einrichtungen vorhanden ſein, wodurch, ſo viel es immer möglich iſt, Vergehungen dagegen verhütet werden, und der natürlichen Schwäche der Schüler ihre Befolgung erleichtert wird. Es muß alſo dafür geſorgt werden, daß die Schüler unter Aufſicht ſtehen, damit in Keinem der Gedanke an Ungeſetzlichkeit ſo leicht aufkommen, Jeder an ſeine Pflicht erinnert, jede Unordnung ſogleich im Keime unterdrückt werden könne. Dieſe Aufſicht hat allerdings zunächſt und vorzugsweiſe der Lehrer zu führen, namentlich bei jüngern Kindern. Da aber die Schüler nach und nach von gezwungenem Gehorſam zu freiem erhoben und dahin gebracht werden ſollen, daß ſie ſich ſelbſt regieren lernen, ſo muß der Lehrer bei den erwachſenern Schülern dahin wirken, daß ſie auch in ſeiner Abweſenheit, am Anfange des Unterrichts oder in der geſetzlichen Zwiſchenzeit zwiſchen manchen Lectionen und bei dem Wechſel der Lehrer, ſich unter ſich ſelbſt beaufſichtigen. Zu dieſem Zwecke hat er nicht nur Aufſeher über die ganze Klaſſe, ſondern auch über kleinere Schülerabtheilungen (Bankoberſte) zu ernennen, welche in Abweſenheit des Lehrers darauf ſehen, daß die Schulordnung von keiner Seite verletzt werde, oder daß doch jede Verletzung zur Kenntniß des Lehrers gelange, damit dieſer durch Vermahnung und Strafe derſelben entgegenzutreten im Stande ſei. Dieſen Aufſehern können auch mit Vortheil manche kleine Geſchäfte (z. B. Vertheilung von Vorſchriften, Büchern, Führung der Abſentenliſte ꝛc). unter genauer Oberaufſicht des Lehrers übertragen werden. Ich ſage, mit Vortheil; denn dadurch wird nicht nur dem Lehrer eine unſchädliche Erleichterung verſchafft und für den Unterricht mehr Zeit gewonnen, ſondern die betreffenden Schüler werden dadurch auch in nützlicher Thätigkeit für das Wohl der Geſammtheit geübt. Nur darf natürlich der Lehrer jenen Aufſehern und Ordnern nicht zu viel in die Hände legen und er muß ihre Thätigkeit genau controlliren. Gefährlich iſt es

Digitized by Google

aber, wie es wohl noch hier und da geſchieht, einem Schüler auch die Einnahme des Dintengeldes zu überweiſen. Denn dadurch wird demſelben eine Verſuchung zur Sünde bereitet, der nicht Jeder widerſtehen kann.

Die Schuleinrichtung in Bezug auf den Unterricht hat zwar zunächſt den Zweck, die zweckmäßige Ertheilung des Unterrichts zu erleichtern, ſie iſt jedoch auch als Mittel zur ſittlichen Erziehung nicht ganz ohne Werth. Wenn durch eine gute Einrichtung dafür geſorgt iſt, daß der Unterricht zu jedem Schüler gelangen, daß keiner ſich den vom Lehrer gegebenen Schularbeiten entziehen kann, daß der Schwächere von dem Stärkern geführt und geleitet wird, daß kein Kind oder keine Abtheilung der Schüler ohne eine zweckmäßige Beſchäftigung iſt, ſo werden eine Menge Störungen und Vergehungen verhütet; dem Trägen wird die Gelegenheit entzogen, ſeiner Trägheit nachzugeben; der Schwache wird nicht muthlos und dadurch gleichgültig gegen den Unterricht, und die Schüler erhalten Gelegenheit, ſich gegenſeitig gefällig und dienſtfertig zu zeigen, ſich in der Geduld zu üben, an gemeinnützige Thätigkeit ſich zu gewöhnen. Unſtreitig wird durch dieſes Alles auf die ſittliche Bildung eingewirkt, wenn auch vielleicht nicht in dem Grade, als durch die drei früher angeführten Erziehungsmittel der Schule.

So wäre denn gezeigt, daß und wie die Schule vermittelſt gewiſſer in ihrer Sphäre liegender Erziehungsmittel die Bildung zur Sittlichkeit befördern könne. Ein Irrthum wäre es aber, wenn man glauben wollte, daß in der Schule durch die angeführten Mittel ſittliche Durchbildung möglich ſei; ſie wirken nur in Verbindung mit der häuslichen Erziehung und dem Leben mit. Ein eben ſo arger, obgleich ſehr häufiger Irrthum würde es ſein, wenn Jemand glauben wollte, daß nur durch die Schulerziehung im engern Sinne allein für Sittlichkeit etwas gethan, und daß durch den Schulunterricht das Kind nur in nützlichen Kenntniſſen und Fertigkeiten unterwieſen werden könne. Dieſer Irrthum findet ſich leider noch bei einer großen Anzahl von Schullehrern und Schulaufſehern, und er trägt hauptſächlich die Schuld, daß noch ſo viele Schulen vorhanden ſind, in denen das Kind nichts weiter lernt als den Katechismus, Leſen, Schreiben, Rechnen und einige ſogenannte gemeinnützige Kenntniſſe, aber keinen Gewinn für ſeinen ſittlichen Charakter findet.

Die Schulerziehung, wie ſie in dem Vorhergehenden in kurzen Zügen angedeutet wurde, iſt bei aller ihrer hohen Wichtigkeit doch in vieler Hinſicht mangelhaft, da Beiſpiel und Gewöhnung in der Schule nur in einen engen Kreis eingeſchloſſen ſind, und ſich nur

Digitized by Google

auf wenige Verhältniſſe des Kindeslebens erſtrecken, und da ſie ſo oft und mitunter auf längere Zeit unterbrochen werden. Wichtiger als ſie iſt unſtreitig für die ſittliche Erziehung des Kindes der Schulunterricht. Dieſe Behauptung wird Manchen befremden, aber durch das Folgende gerechtfertigt werden.

Ueber den Einfluß des Wiſſens auf die Moralität giebt es drei von einander ganz abweichende Anſichten. Nach der einen iſt die höhere Ausbildung des Erkenntnißvermögens und die nothwendig daraus folgende Hebung des Gewerbfleißes ein Mittel, die Sittlichkeit zu ſteigern oder wenigſtens die Verbrechen zu vermindern. Nach der zweiten iſt die intellectuelle Bildung auf den ſittlichen Charakter ohne Einfluß. Nach der dritten endlich iſt die höher geſteigerte Bildung der geiſtigen Kräfte eine Urſache der ſinkenden Sittlichkeit und der Vermehrung der Verbrechen. Jede dieſer Anſichten hat man durch Gründe zu ſtützen geſucht, welche vorzüglich hergenommen ſind aus den ſtatiſtiſchen Tabellen der Kriminaljuſtiz. Schon der Umſtand, daß die Verfechter dieſer drei einander entgegenſtehenden Anſichten ihre Gründe aus derſelben Quelle ſchöpfen, muß Zweifel erregen über die Gültigkeit dieſer Gründe, und die kriminal-ſtatiſtiſchen Tabellen ſind auch in der That ſo unſicher, daß unmöglich mit einiger Sicherheit auf ſie ein richtiger Schluß zur Entſcheidung der Frage, ob die intellectuelle Bildung zur ſittlichen Veredlung beitrage, gegründet werden kann. Vor Allem muß, wenn wir einigermaßen ins Reine kommen wollen, die Frage genauer ſo geſtellt werden: trägt ſchon die Bildung des Erkenntnißvermögens, ganz abgeſehen von der Erkenntniß des Religiöſen und Sittlichen, dazu bei, daß die ſittliche Bildung fortſchreite? denn auch der religiöſe Glaube, der der einzig ſichere Grund der Sittlichkeit iſt, kann nur dann in dem Gemüthe Platz greifen, wenn er ſeinen Weg durch das Erkenntnißvermögen genommen hat; ſchon zur Auffaſſung der Offenbarung gehört ein gewiſſer Grad von Ausbildung des Vermögens zu begreifen und zu urtheilen.

Wenn wir die Frage ſo, wie angegeben worden iſt, faſſen, ſo wird ſich ohne lange Unterſuchungen ausweiſen, daß die intellectuelle Bildung an ſich zur Beförderung der Sittlichkeit unmittelbar nichts beitragen kann. Wir brauchen uns da nur auf die Natur der Sache und auf die Erfahrung zu berufen. Es iſt eine Thatſache, die ſchon Manchen zum Nachdenken veranlaßt hat, daß Männer, welche ſich dem Studium einer Wiſſenſchaft widmen und in dieſer ſogar Ausgezeichnetes leiſten, häufig kein ſittliches Leben führen, und man hat ſich gefragt, wie es möglich ſei, daß dieſe

Digitized by Google

Männer, deren Erkenntnißvermögen ſo ausgebildet iſt, die ſo klar denken, ſo richtig urtheilen, ſich im Leben oft ſo ſicher zurecht finden können, nicht auch einen ſittlichen Charakter haben. Aber eben die Beſchäftigung mit der Wiſſenſchaft iſt es, was ſie gegen das ſittliche Handeln gleichgültig macht. Sie fühlen ſich durch den Gegenſtand ihrer wiſſenſchaftlichen Forſchungen auf das Stärkſte angezogen; ihr ganzes Denken iſt darauf gerichtet; ſie beziehen Alles darauf; ſie betrachten alle Verhältniſſe nur im Lichte der Wiſſenſchaft; ihre ganze geiſtige Kraft wird durch ihre wiſſenſchaftlichen Studien in Anſpruch genommen; alles Andere, außer dem Gegenſtande ihrer gelehrten Forſchung, erſcheint ihnen als unwichtig und werthlos, ſo auch die Sittlichkeit. Ihr ganzes Streben iſt darauf gerichtet, immer tiefer einzudringen in die tiefen Gründe des Wiſſens, neue wiſſenſchaftliche Wahrheiten aufzufinden, oder die bereits gefundenen in hellerem Lichte darzuſtellen, und ſie kennen nichts Höheres, als ihren Namen mit goldenen Buchſtaben in dem Tempel der Wiſſenſchaft aufgezeichnet zu ſehen. Dadurch wird ihnen die Sittlichkeit gleichgültig, weil ſie meinen, dieſe könne nichts dazu beitragen, ihren Wiſſensdurſt zu ſtillen. Die Wiſſenſchaft iſt ihr Götze, und darum bleibt ihnen der lebendige Gott unbekannt; ſie halten ihn entweder in todten Begriffen feſt, oder erkennen ihn nur an als ein Poſtulat der praktiſchen Vernunft; von dem Glauben an ihn und ſeine Offenbarung meinen ſie, derſelbe ſei nur für den großen Haufen, der ſich nicht zu der Höhe wiſſenſchaftlichen Denkens zu erheben im Stande ſei. So iſt es erklärlich, daß ſie die auf lebendigen Gottesglauben geſtützte Sittenlehre des Erlöſers verachten und ſich ſelbſt eine Moral bilden, die freilich nichts weiter iſt, als eine Klugheitslehre für die praktiſchen Verhältniſſe des Lebens. Ein ſolcher Mann der Wiſſenſchaft iſt von allen Seiten der Macht der Sünde bloßgeſtellt, ja er öffnet ihr ſelbſt die Pforten, wodurch ſie in ſein Herz einziehen kann. Er hält ſich frei von groben Verſtößen gegen die geſellſchaftliche Moral, aber er läßt ſeinen ſinnlichen Begierden den Zügel und befriedigt ſie, wenn er dies ohne Verletzung ſeiner Amtswürde und ſeiner geſellſchaftlichen Stellung thun kann. Seine Tugend iſt nichts als gut berechnete Klugheit, oder die Folge einer augenblicklichen Rührung, die keinen tiefern Grund hat, oder von Grundſätzen, die nicht in dem ewigen Grunde alles Heils wurzeln.

Ich darf wohl kaum befürchten, daß man das ſo eben Geſagte mißdeuten werde. Es kann mir nicht in den Sinn kommen, zu behaupten, wiſſenſchaftliches Streben ſei mit wahrer Sittlichkeit unvereinbarlich. Mich würden dann ſogleich zahlreiche Beiſpiele

Digitized by Google

von Männern Lügen ſtrafen, deren Namen in den Hallen der Wiſſenſchaft gefeiert ſind, und die dabei ein kindlich-frommes Gemüth und einen gläubigen Sinn bewahren, und ein frommes Leben führen. Aber dieſe Männer ſind nicht durch die Wiſſenſchaft an ſich zur Frömmigkeit und zur Sittlichkeit hingeführt worden, ſondern durch etwas, was ſich mit ihrem wiſſenſchaftlichen Streben vereinigte, nämlich durch religiöſe Bildung. Dieſe iſt nicht unverträglich mit der Wiſſenſchaft, aber ſie iſt mit derſelben nicht nothwendig vereint. Nicht das Wiſſen macht fromm, ſondern die religiöſe Erkenntniß und der lebendige Glaube an Gott und den Erlöſer.

Nur bei einer kleinern Anzahl von Menſchen iſt das Erkenntnißvermögen ſo hoch gebildet, daß es ſich mit Vortheil wiſſenſchaftlichen Forſchungen hingeben kann. Die große Mehrzahl bleibt auf niedrigerer Stufe ſtehen. Vielleicht bringt ein geringerer Grad von Ausbildung des Denkvermögens der Sittlichkeit weniger Gefahr, oder iſt für dieſe wohl gar vortheilhaft? Es bedarf nur eines geringen Nachdenkens, um die Antwort zu finden. Man hat zwar dieſe Frage bejaht, weil intellectuelle Bildung überhaupt den Menſchen höher ſtelle, weil Ausbildung des Verſtandes eine Menge von Irrthümern, Vorurtheilen und abergläubiſchen Vorſtellungen, die eine fruchtbare Quelle der Sünde ſind, zerſtöre; weil dadurch die Nothwendigkeit von Recht und Geſetz in ein helleres Licht trete, die Scheu vor dem Unrechte befeſtigt, die Mittel des anſtändigen Erwerbes vermehrt und größerer Wohlſtand begründet werde; aber alle dieſe Gründe beweiſen nichts. Es wird durch ſie höchſtens dargethan, daß intellectuelle Bildung die Zahl der Verbrechen vermindere, und ſelbſt dies kann nicht ſo geradezu zugeſtanden werden. Denn wenn auch auf der einen Seite der intellectuell Gebildete ſich ſorgfältiger vor bürgerlichen Vergehen in Acht nimmt, als der Ungebildete, weil er ſeinen geſellſchaftlichen Ruf zu verlieren fürchtet; wenn auch Thätigkeit und Wohlſtand viele Verſuchungen zum Böſen entfernen: ſo kann doch auf der andern Seite auch nicht geleugnet werden, daß bloße Verſtandesbildung und gutes Auskommen nur, ſo lange die vortheilhaften äußern Verhältniſſe beſtehen, vor Verbrechen bewahren, ja daß ſie ſogar ſelbſt wieder die Mittel zum Böſen vermehren. Die vermehrte induſtrielle Thätigkeit führt zu gewagten Speculationen und unſichern Unternehmungen, und wenn durch das Mißlingen derſelben die geſellſchaftliche Stellung eines bloß Klugen gefährdet wird, ſo fühlt er ſich doppelt unglücklich, und er wird dann um ſo leichter eine Beute des böſen Feindes. Intellectuelle Bildung

Digitized by Google

giebt mehr Mittel an die Hand, äußern Wohlſtand zu begründen, aber ſie lehrt noch nicht, die von der Sittlichkeit geheiligten Mittel zu wählen. Reichthum ſchützt vor manchen Verführungen zur Uebertretung der Geſetze und zur Sünde, aber er verführt auch eben ſo leicht, ja noch leichter, zu übertriebener Werthſchätzung des Irdiſchen, zu Geringſchätzung, wohl gar zur Verachtung der höheren, der ſittlichen und religiöſen Intereſſen; er führt gar oft ab von Gott. Darum ſagte auch der Erlöſer, daß ein Kameel eher durch ein Nadelöhr gehe, als ein Reicher in das Himmelreich komme. Sehr richtig ſagt Mittermaier:*) „Die Entwicke„lung des Verſtandes allein bewahrt nicht vor der Verſuchung; „frage man doch, ob unter der Zahl der Verbrecher, die wegen „Verführung der Unſchuld, wegen Bankerutts, wegen Fälſchung, „wegen Bigamie angeklagt ſind, nicht eben ſo oft die geiſtig Ge„bildetſten ſich finden? Auch die höheren Stände haben ihre Gift„miſcher, ihre Vatermörder, Erbſchleicher und Verleumder; jene „vornehme Verbildung, die gern über alle religiöſen Vorſtellungen „ſich hinausſetzt, nimmt es eben mit Verletzung der Sittlichkeit, „ehelichen Treue und mit dem Eide oft nicht ſo genau, als jener „Arme, der, ohne leſen und ſchreiben zu können, in Einfachheit „ſeiner Sitten mit Wenigem zufrieden, ohne Sehnſucht nach raf„finirten Genüſſen dahin lebt.“

Wäre es aber auch gegründet, daß durch die Ausbildung des Erkenntnißvermögens an ſich die Zahl der bürgerlichen Verbrechen vermindert würde, ſo wäre damit doch noch keineswegs bewieſen, daß dadurch die Sittlichkeit getragen und gehoben werde. Denn unmöglich kann man von dem Mangel bürgerlicher Vergehen ſchon auf das Vorhandenſein einer ſittlichen Geſinnung ſchließen. Der Verſtand, wenn er auch noch ſo ausgebildet iſt, kann keine Motive zu chriſtlicher Sittlichkeit geben. Er giebt vielleicht allerhand Beweggründe zur Vermeidung des Unrechten und zu guten Handlungen an, aber er kann ſie nur hernehmen aus den geſellſchaftlichen Verhältniſſen. Gute Handlungen aber, die nur aus ſolchen Motiven hervorgehen, ſind keine ſittlichen im Sinne Jeſu. Geſtehen wir es uns nur, ohne lebendige Erkenntniß des durch Chriſtum geoffenbarten Wortes Gottes iſt bei aller Bildung des Verſtandes keine Sittlichkeit möglich. Ich ſpreche natürlich nur von chriſtlicher Sittlichkeit. Durch die Vernunft und durch Betrachtung der Natur kann der Menſch zur Kenntniß des Schöpfers und

*) In Hitzig's Annalen der deutſchen und ausländiſchen Kriminal-Rechtspflege 5. Heft. 1829. S. 173.

Digitized by Google

ſeines Willens geführt werden, wenn dieſelbe auch noch mangelhaft iſt; er kann aus Vernunft und Natur ſittliche Motive und Regeln für ſeine Handlungen finden, und ich kann nicht mit denen übereinſtimmen, welche ohne die Offenbarung durch Jeſum gar keine Tugend anerkennen, und den Heiden die Möglichkeit abſprechen, ſittlich zu handeln. Ich halte vielmehr dafür, daß auch die ſogenannte Vernunft- und Naturreligion zu ſittlichen Handlungen führen könne, und ich muß es, um nicht vermeſſen weiter zu greifen, als ich darf, ganz dahin geſtellt ſein laſſen, welchen Werth eine nur aus Vernunft- und Naturreligion hervorgegangene Tugend an ſich vor Gott hat: aber für chriſtliche Tugend kann ich ſie nicht anerkennen, und als Chriſt kann ich ihr keinen ſo großen Werth beilegen, als eine auf das Evangelium, auf das durch den Erlöſer uns aufgeſchloſſene Wort Gottes gegründete. Zu wahrhaft chriſtlicher Tugend ſich zu erheben, iſt freilich ſehr ſchwer, und Niemand wird ſie auf dieſer Erde zu ergreifen im Stande ſein, ja die meiſten Chriſten werden auf einer niedrigern Stufe der Sittlichkeit ſtehen bleiben; aber erſtreben muß Jeder, der des Namens eines Chriſten wahrhaft würdig ſein will, das hohe Ziel, das uns in dem Kreuze auf Golgatha vorgeſteckt iſt.

Wenn wir, was nun Zeit zu ſein ſcheint, insbeſondere die intellectuelle Bildung in's Auge faſſen, welche die Schule zu geben vermag, ſo wird ſich bald zeigen, welchen Werth ſie an ſich für die Sittlichkeit hat. Das Mittel aller weitern Schulbildung iſt das Leſen, darum wird es auch faſt in allen Schulen zuerſt gelehrt. Daß das Leſen an ſich noch nicht die Sittlichkeit befördere, iſt wohl klar. Es iſt zwar für das gewöhnliche Leben unumgänglich nothwendig, und es kann auch dem höhern ſittlichen Leben Vorſchub leiſten, indem es ein Schlüſſel zu der Ideenwelt Anderer iſt und in den Stand ſetzt, die Schriften frommer Männer und das Buch aller Bücher zu leſen; aber es kann eben ſo gut zu moraliſcher Verſchlechterung führen, wenn es angewendet wird zum Leſen ſittenverderblicher Bücher *). Das Schreiben iſt, wie das

*) „Das franzöſiſche Volk lernt leſen, die Schulen verdoppeln ſich, „die Unterrichtsmethoden werden vollkommner; man bewilligt bedeutende „Summen, um den Volksunterricht zu verbeſſern. Dieſe Sorgfalt unſe„rer Staatsbeamten iſt ſehr lobenswerth; aber welche Erfolge hat ſie! „Das Volk lieſ't in der Regel Schriften, die es nur verderben, aber „nicht beſſer machen können, es lieſ't irreligiöſe Bücher ꝛc. Iſt das „die unſchätzbare Wohlthat, die man dem Volke erwieſen zu haben vor„giebt? Will man zuverläſſige Beweiſe für jene Angabe haben, ſo gehe „man nur in unſre Dörfer und achte auf diejenigen, welche den widerli-

Digitized by Google

Leſen, eine unentbehrliche Fertigkeit, aber in Bezug auf Moralität iſt es gleichgültig, denn durch die Schrift kann eben ſo gut Sünde begangen werden, als ſie dazu dienen kann, gute Geſinnungen und fromme Entſchlüſſe in Andern hervorzurufen, oder chriſtlichen Rath und Troſt zu ſpenden. Dem Rechnen iſt, vorzüglich von der Peſtalozzi'ſchen Schule, Einfluß auf die Ausbildung des moraliſchen Sinnes zugeſchrieben worden, weil es an ſcharfes Denken gewöhne, im bewußtvollen Schließen übe und dadurch zur Wahrheit hinführe; aber es iſt dabei außer Acht gelaſſen, daß es nur zur mathematiſchen, nicht zur ewigen Wahrheit hinleitet*). Die Rechnenfertigkeit wird im Leben eben ſo oft zum Böſen, als zum Guten gebraucht. Mit andern Unterrichtsgegenſtänden der

„chen Stolz zeigen, mit der frechſten Schamloſigkeit Lehren zu verwerfen, die ſie nicht kennen, welche die ſchlechteſten Väter, Gatten, Nachbaren ſind; es ſind die Menſchen, welche leſen gelernt und ſchlechte „Schriften geleſen haben. Unterrichtet nur das Volk und klärt es auf, „wie Ihr bisher gethan, gebt ihm Eure Flugſchriften in die Hand, und „betrachtet dann Euer Werk."

de Felice, (reform. Prediger), Betrachtungen über die Verhältniſſe der chriſtlichen Religion zur gegenwärtigen Lage Frankreichs. Aus dem Franzöſiſchen. Berlin 1834.

*) Vgl. meine „Grundſätze des Rechenunterrichts in Bürger- und Landſchulen" (Neuſtadt a. d. O. 1835) S. 26. „Aber dieſer mittelbare „wohlthätige Einfluß auf die ſittliche Bildung wird vielleicht durch die „Nachtheile aufgewogen, welche die Beſchäftigung mit der Zahl der „religiöſen Bildung dann leicht bringen kann, wenn nicht zugleich „ein guter Unterricht in der geoffenbarten Religion das Gemüth für das Heilige erwärmt und den Schüler zu Gott „hinführt. Fehlt dieſer, oder wird der Rechenunterricht ſo weit getrieben, daß er mit den übrigen Unterrichtsgegenſtänden nicht mehr im „Verhältniſſe ſteht, ſo wird gerade durch die formale Ausbildung des „Verſtandes vermittelſt der Zahl die ſittliche Bildung leicht gefährdet. „Die ſo geübte Denkkraft verläßt dann leicht Pflicht und Tugend und „begiebt ſich in den Dienſt des Irdiſchen und des Eigennutzes; oder das „erregte Verlangen nach erweislicher Wahrheit kann ſich auch da geltend „machen wollen, wo jeder mathematiſche Beweis aufhört, und der Schüler kann ſo zu Zweifelſucht und Unglauben verleitet werden. Belege „hierzu bietet das Leben leider zu viele in ſolchen Menſchen dar, welche „für Nichts Sinn haben, als für das, deſſen Nutzen ſich in Zahlen berechnen läßt, und die keiner hohen Ideen fähig ſind; oder die Alles, „auch das ſeiner Natur nach Unbegreifliche, begreifen wollen, und die „unſichtbare Welt frech wegleugnen, weil ſie dieſelbe nicht mit den leiblichen Augen ſchauen, oder die Gewißheit ihres Daſeins nicht durch ein „Rechenexempel heraus bringen können."

Digitized by Google

Schule, durch welche die Bildung des Verſtandes bezweckt wird, hat es dieſelbe Bewandtniß. Sie haben an ſich und abgeſehen von der religiöſen Erkenntniß, keinen Werth für die ſittliche Veredlung; ſie machen klug für die Welt, gebildet für die practiſchen Verhältniſſe des Lebens; ſie ſind Mittel zu irdiſchem Fortkommen und Wohlbefinden, ſie bereiten dem, der ſie genauer kennt, auch vielfache geiſtige Freuden; aber ſie geben keinen Schutz gegen die böſen Lüſte, die uns beſtändig zur Sünde reizen, und keine Kraft, den Willen Gottes zu thun aus Ehrfurcht und Liebe zu ihm. Die ſogenannten reinen Verſtandesübungen ſind eben ſo wenig geeignet, als die Kenntniß der Natur, der Erde, der Geſchichte, der Sprache ꝛc., die Sittlichkeit für ſich allein zu befördern. Der Wille des Menſchen an ſich iſt nicht gut, er wird es erſt, wenn der religiöſe Glaube ihn heiligt; eben ſo ſind die Kenntniſſe und Fertigkeiten, die Verſtandesbildung, welche die Schule giebt, an ſich nicht Mittel zu einem ſittlichen Leben; ſie können es erſt werden, wenn ſie in der Erkenntniß des Höchſten als in ihrem Gipfel ſich vereinigen.

Es dürfte nun wohl nachgewieſen ſein, daß die Ausbildung des Erkenntnißvermögens, ganz abgeſehen von der Erkenntniß des Göttlichen, für die ſittliche Veredelung des Menſchen völlig gleichgültig ſei. Ob eine völlige Scheidung der Erkenntniß des Wiſſenſchaftlichen und Religiöſen möglich ſei, braucht nicht erſt erörtert zu werden. Denn wenn auch in der Wirklichkeit beiderlei Erkenntniſſe, wenigſtens in der Schule, nicht ſo ſcharf getrennt ſind, ſo läßt ſich dieſe Trennung doch im Begriffe ausführen, und ſie wird ſelbſt im Leben gar oft als beſtehend gefunden.

Das Erkenntnißvermögen kann aber auch durch den Unterricht in der Religion ausgebildet werden; wie verhält ſich nun dieſe Ausbildung zur moraliſchen Erziehung? Es muß hier zunächſt wieder unterſchieden werden, äußere und innere religiöſe Bildung. Jene beſteht nur in der hiſtoriſchen Bekanntſchaft mit den religiöſen Dingen, alſo mit den Lebensumſtänden Jeſu und den wichtigſten Lehren deſſelben über Gott, deſſen Eigenſchaften und Willen; ſie iſt nichts als eine Kenntniß der Religion, die blos mit dem Gedächtniſſe aufgefaßt worden iſt und durch daſſelbe aufbewahrt wird. Wer wagte wohl zu behaupten, daß eine ſolche religiöſe Kenntniß, die keine wahre Erkenntniß iſt, ein Leben in Gott begründen könne? Millionen Chriſten kennen ihre Religion auf dieſe Art, befolgen aber ihre Lehren nicht, und unter den größten Verbrechern giebt es immer genug, welche mit den Geboten Gottes bekannt ſind, und die doch nicht gethan haben, was

Digitized by Google

dieſe gebieten. Wenn Religionskenntniß nütze ſein ſoll zur Beſſerung, ſo muß ſie wahre Kenntniß ſein, d. h. ſie muß dadurch ein wahres Eigenthum des Menſchen geworden ſein, daß ſie in die innerſten Tiefen des Geiſtes eingedrungen iſt, daß ſie das Gemüth ergriffen, daß ſie des Menſchen ganzes Sinnen und Trachten auf Gott und den Heiland hingerichtet, daß ſie lebendigen und unerſchütterlichen Glauben an Gottes Wort hervorgerufen hat. Denn dann wird durch ſie auch der Wille hingelenkt auf das, was mit dem Willen Gottes übereinſtimmt, und der Menſch erhält Kraft und Stärke, dem Böſen zu widerſtehen, mag es ſich ihm von innen oder von außen nahen. Eine ſolche Erkenntniß des Göttlichen iſt möglich, und ſchon in der Schule kann und muß durch den Religionsunterricht der Grund dazu gelegt werden; der Lehrer bringe nur die religiöſen Kenntniſſe dem Kinde auf die rechte Weiſe nahe. Die ungeſchminkte Erzählung der Bibel von Jeſu Chriſto, dem Erlöſer der Menſchheit aus der Sünde entehrenden Banden, läßt das Herz der Kinder nicht ungerührt; ſie werden, wenn der Lehrer das Heilige mit heiligem Sinne behandelt, tief ergriffen werden von dem ſchuldloſen Leben des Heilandes, von der Kraft Gottes, die durch ſeine Wunderthaten ſich mächtig in ihm erwieß, von ſeiner unendlichen Liebe zu den Menſchen, die ihn trieb, den bitterſten Kelch der Leiden zu trinken, und von ſeinem wunderbaren Siege über Grab und Tod. Da ſie ſich zu ihrem Erlöſer hingezogen fühlen, ſo werden ſie auch ſeine Lehre verſtehen und lieb gewinnen lernen, und dies um ſo mehr, als dieſelbe ſo kindlich und einfach iſt, und alle Bedürfniſſe des Herzens ſo wunderbar befriedigt. Sie werden durch ihn Gott kennen lernen, als Schöpfer und Regierer der Welt, als den liebenden Vater aller ſeiner Geſchöpfe, als den Heiligen, dem alles unheilige Weſen ein Greuel iſt. Sie lernen mit Ehrfurcht und Demuth, aber auch mit der Liebe und dem Vertrauen eines Kindes zu dem Vater im Himmel aufſchauen, ſeinen Willen kennen und thun.

Es iſt eine merkwürdige Erſcheinung, daß es Leute giebt, welche dem Religionsunterrichte jede beſſernde Kraft abſprechen. Sie meinen, die durch ihn erzeugte Kenntniß des Chriſtenthums bleibe eine blos äußere, hiſtoriſche, und könne nicht in das Gemüth eindringen, um daſſelbe vom Böſen ab- und zum Guten hinzulenken. „Das Kind lernt”, ſo ſagen ſie, „die bibliſche Geſchichte und namentlich die Geſchichte Jeſu Chriſti, aber es begreift das Hohe in der Erſcheinung des Erlöſers noch nicht; es nimmt die Gebote in ſein Gedächtniß auf und lernt ſie auch wohl dem Wortſinne nach verſtehen, aber ſein Wille wird dadurch noch nicht

Digitized by Google

geheiligt; es wird mit den Hauptlehren der chriſtlichen Religion bekannt, mit Gott, dem Schöpfer, Erhalter und Regierer der Welt, dem allliebenden Vater aller Menſchen, ohne daß dieſe Bekanntſchaft eine lebendige Erkenntniß werden kann; mit der Erlöſung, ohne den Zweck und die Nothwendigkeit derſelben einzuſehen; mit der Lehre von der Heiligung, ohne ihre tiefere Bedeutung erfaſſen zu können; mit den Tugendmitteln, ohne dadurch zu ihrem rechten Gebrauche angeleitet zu werden. „Das Wort,“ ſo fahren ſie fort, „bleibt todt und kann das Kind nicht zum lebendigen Glauben hinführen, der allein eine Wiedergeburt, eine Aenderung des Sinnes zu bewirken im Stande iſt. Dazu kommt, daß das Beiſpiel und die Gewöhnung im Hauſe nicht mit dem Unterrichte in der Schule übereinſtimmt, und daß in Folge deſſen die guten Geſinnungen, welche in der Schule durch den Religionsunterricht etwa erweckt worden ſind, wieder verwiſcht werden, und die Dauer der vielleicht hervorgerufenen guten Vorſätze die Schulzeit nicht überlebt.“ Es iſt auf dieſen Vorwurf ſchon oben geantwortet worden, und ich füge daher hier nur noch wenige Worte hinzu. Diejenigen, die ſolche Worte im Munde führen, haben keine richtige Vorſtellung von dem Unterrichte in pädagogiſchem Sinne. Der Unterricht ſoll nicht äußere Kenntniß der Religion begründen, ſondern eine lebendige Erkenntniß, welche eindringt in das Gemüth und daſſelbe zu einem Tempel Gottes macht; er kann dies auch, denn es iſt doch wohl unbeſtreitbar, daß eine deutliche und wahrhafte Erkenntniß auch auf Gemüth und Willen Einfluß hat, wenn auch in gewiſſen Jahren weniger, als Beiſpiel und Gewöhnung. Könnte er es nicht, dann wäre er ja ganz unnütz und der Religionsunterricht müßte aus der Zahl der Unterrichtsgegenſtände der Volksſchule geſtrichen werden. Wahre Sittlichkeit iſt ja gar nicht möglich, ohne Erkenntniß des göttlichen Wortes. Nicht jeder Religionsunterricht hat Einfluß auf Veredlung des Gemüths, aber der gute gewiß. Nicht auf alle Schüler wirkt der gute Religionsunterricht gleich wohlthätig ein, aber ſelbſt das durch Jeſum und ſeine Apoſtel verkündigte Wort Gottes konnte nicht alle ihre Zeitgenoſſen, die es hörten, für das Reich Gottes gewinnen. Die Früchte auch des guten Unterrichts im Chriſtenthume zeigen ſich endlich nicht ſo ſichtbar, wie die Fortſchritte in äußern Kenntniſſen und Fertigkeiten, und erſcheinen nicht gleich nach der Saat. Wer dies erwarten wollte, würde dem thörichten Knaben gleichen, der morgen ſchon von dem Baume Früchte pflücken will, den er heute erſt gepflanzt hat.

Der Religionsunterricht, wenn er rechter Art iſt, trägt we-

Digitized by Google

ſentlich zur ſittlichen Bildung bei, ja er iſt dazu unumgänglich nothwendig, weil nur durch Erkenntniß und Glauben, nicht durch Beiſpiel und Gewöhnung, ein Leben im Sinne des Erlöſers erzeugt werden kann. Aber er iſt es nicht allein, der zur moraliſchen Erziehung beiträgt, ſondern der geſammte Schulunterricht wirkt dazu mit. Dieſe Behauptung enthält keinen Widerſpruch mit dem früher Geſagten. Denn ich bin der Ueberzeugung, daß unter dem Unterrichte in pädagogiſcher Bedeutung etwas Höheres verſtanden werden muß, als ein Lehren nützlicher Kenntniſſe und Fertigkeiten, oder eine einſeitige Aufklärung des Verſtandes, die freilich an ſich keinen Werth für Sittlichkeit haben.

Der Unterricht in der Volksſchule im Ganzen beſteht in nichts Anderem, als in der Anleitung des Schülers, ſein Leben kennen zu lernen und in demſelben ſelbſtſtändig und dem richtig erkannten Willen Gottes gemäß zu handeln und ſich zu bewegen. Die Kenntniß der Natur, des Menſchen und Gottes ſind in realer, Form, Zahl und Sprache in formaler Hinſicht die Mittel, dem Kinde zur Lebenskenntniß zu verhelfen. Dieſe Mittel haben nicht einzig und allein den Zweck, dem Kinde ein gutes Fortkommen in der Welt zu ſichern, ſondern im Allgemeinen nur den, dem Kinde es möglich zu machen, in den Verhältniſſen, in welchen es lebt und leben wird, zu einem dem Worte Gottes und dem Beiſpiele des Erlöſers gemäßen Thun und Handeln ſich ſelbſt zu beſtimmen. Die Aufgabe des Schulunterrichts iſt alſo eine dreifache; denn er muß dem Schüler 1) zeigen, wie die Menſchen in Geſellſchaft ihres Gleichen dem Willen Gottes gemäß leben können und ſollen; 2) alle diejenigen Grundſätze, Kenntniſſe und Fertigkeiten aneignen, die er braucht, um wirklich ſo zu leben, und 3) durch den Unterricht auf das Gemüth und den Willen deſſelben ſo einzuwirken, daß in ihm der feſte Entſchluß entſteht, ein wahrhaftes Menſchenleben zu führen, und daß er die Kraft erhält, dieſen Entſchluß durch Handlungen auszuſprechen. Ich wiederhole es, daß das Letztere möglich iſt, wenn der Unterricht lebendig, anziehend und mit Wärme ertheilt wird; denn der Wille wird, wie ſchon geſagt, durch die Ueberzeugung ebenfalls beſtimmt. Sonach wäre der letzte Zweck alles Unterrichts Bildung zur wahren Sittlichkeit; denn dieſe beſteht ja doch wohl darin, daß wir aus Liebe zu Gott und dem Erlöſer und aus innigem Glauben an das göttliche Wort in allen Verhältniſſen ſo leben, wie wir den Geboten Gottes nach leben ſollen. Dieſer ſittliche Charakter, ohne welchen ich mir einen wahren Unterricht gar nicht denken kann, zeigt ſich freilich nicht in jedem Momente der Unterweiſung. Es müſſen natürlich

Digitized by Google

aus dem Geſammtunterrichte einzelne Zweige, z. B. Leſen, Schreiben, Rechnen, die Sprache ꝛc. hervortreten, die nur durch eine länger fortgeſetzte Belehrung und Uebung wahres Eigenthum des Kindes zu werden im Stande ſind, und dieſe Gegenſtände können für ſich allein nicht als Mittel ſittlicher Erziehung behandelt werden, obgleich auch ſie oft Gelegenheit zu religiöſen und moraliſchen Hindeutungen geben; aber ſie tragen zuletzt doch auch zur ſittlichen Bildung bei, indem ſie in ihrer Beziehung zu dem Geſammtunterrichte Mittel ſind zu einem gottgefälligen Leben.

Dieſe tiefere Auffaſſung des Unterrichts findet ſich bei vielen Lehrern und Schulbehörden noch nicht, und doch beruht auf ihr die rechte Wirkſamkeit der Schule für die Sittlichkeit und das Leben überhaupt, und es ſollte die heiligſte Pflicht der Schulbehörden ſein, nach dieſer Richtung hin eine Reform des Schulunterrichts zu bewirken: der Religionsunterricht iſt die Grundlage alles Unterrichts und gleichſam die Wurzel, welche allen übrigen Zweigen der Unterweiſung den Lebensſaft zuführt; er iſt, von einer andern Seite betrachtet, aber auch die Blüthe des Unterrichts, weil durch ihn und in ihm alle edleren Beziehungen der andern Unterrichtszweige zur Erſcheinung kommen ſollen. Es iſt aber ein verderblicher Wahn, wenn man den Religionsunterricht von den andern Unterrichtszweigen ſcharf iſolirt und ihm allein ein ſittliches Bildungsmoment zuſchreibt, während man dem übrigen Unterrichte nur den Zweck zutheilt, Brauchbarkeit für das Leben zu begründen. So lange dieſe falſche Anſicht von dem Schulunterrichte noch die herrſchende iſt, ſo lange darf nicht daran gedacht werden, daß die Schulen echte Pflanzſtätten der Sittlichkeit werden. Der Schulunterricht iſt zu vergleichen einem Baume. So wie die Wurzel, der Stamm und die Zweige des Baumes ein organiſches Ganze ausmachen, und die letztern nur durch die Wurzel und den Stamm leben, abgeriſſen davon aber verdorren: ſo bildet auch der wahre Unterricht ein organiſches Ganze, welches in ſeiner Geſammtheit hinſtrebt zur Hervorrufung chriſtlicher Sittlichkeit, und deſſen einzelne Theile ihr Leben nur aus dem Ganzen ſchöpfen und den Zweck des Ganzen fördern. Von dem Ganzen getrennt, bleiben die einzelnen Zweige des Unterrichts todt und ſind für das höhere Geiſtesleben ohne Bedeutung.

Somit wäre denn nachgewieſen, daß nicht allein die Schulerziehung, ſondern auch der Schulunterricht die Kinder zu einem moraliſchen Leben führen kann und ſoll. Es leuchtet auch aus dem Geſagten ohne Weiteres ein, daß der Schulunterricht für die ſittliche Ausbildung wichtiger iſt, als die Schulerziehung. Denn

dieſe

Digitized by Google

dieſe kann nur durch eine noch dazu in vieler Hinſicht mangelhafte Gewöhnung zu unbewußter Tugendübung anleiten, während jener zu einem ſich ſelbſt bewußten Leben in Gott führt. Die Erziehung in der Schule kann nur mitwirken zur rechten Zubereitung des Bodens, in welchem die heilbringende Pflanze der Gottesfurcht wachſen ſoll, der Unterricht aber ſtreut den Saamen aus, aus welchem dieſe Pflanze hervorkeimt. In eben dem Maße, wie ſich Tugend aus bloßer Gewohnheit von Tugend aus klarer Erkenntniß Gottes unterſcheidet, unterſcheidet ſich auch die ſittliche Wirkſamkeit der Schulerziehung von der des Schulunterrichts.

Trotz dem, daß die Richtigkeit meiner Bemerkungen über die ſittliche Wirkſamkeit der Schule ſo klar iſt, ſehe ich doch noch gewiſſe Alltagsmenſchen den Kopf ſchütteln und höre ſie ſagen: das nehme ſich wohl auf dem Papiere gut aus, aber in der Wirklichkeit ſtelle es ſich ganz anders dar; ich hätte die Sache zu ideal aufgefaßt, und das Ausführbare zu bezeichnen vergeſſen. Ich weiß nicht, was mit ſolchen Menſchen zu machen iſt, die nicht weiter ſehen, als ihre leiblichen Augen tragen; die an das Irdiſche ſich feſtklammern, und nicht begreifen, daß der Menſch, das Ebenbild Gottes, höher ſtreben müſſe; welche Ideale verſpotten, weil die Wirklichkeit ihnen nimmer gleich kommen kann. Pfui über einen ſo niedrigen und gemeinen Sinn, der ſein Ziel ſo niedrig ſteckt, daß es mit den Händen ergriffen werden kann! Schande über die Schwäche, welche nicht nach dem Hohen und Höchſten zu ringen wagt, weil ſie im Voraus berechnet, daß ſie daſſelbe nicht völlig zu erreichen vermag! Fluch über die thörichte Vermeſſenheit, welche die Tugend des göttlichen Lichtes, wovon ſie umgeben iſt, berauben und ſie in die Dunkelheit des Alltagslebens herabziehen will, aus Furcht, die Augen möchten ſonſt geblendet werden! Ja, das Ziel der Schule, das Streben des Lehrers iſt ein ideales, eben ſo wie die Beſtimmung des Menſchen, die Tugend, Jeſus Chriſtus ein Ideal iſt; und gerade dadurch, daß es ſo iſt, erhält die Schule erſt ihre wahre Würde, das Streben des Lehrers ſein edles Ziel, das Leben in der Schule ſeinen unnennbaren Reiz.

Ihr, meine theuren Amtsbrüder, die ihr edleren Sinnes ſeid, Ihr werdet mich verſtehen, Ihr werdet mit mir diejenigen unſeres Standes beklagen, welche ſich nicht auf unſere Höhe der Betrachtung zu erheben vermögen und die in ihrem Streben und Wirken nichts Ideales zeigen. Laßt uns nicht muthlos werden, wenn wir auch ſehen müſſen, daß wir, aufgehalten durch eigene Schwäche und die Schwäche Anderer, unſer hohes Ziel nicht erreichen können! Laßt Euch nicht irre machen, wenn die Welt, eure Umge-

Digitized by Google

gebungen und ſelbſt die nächſten Hüter eurer Schulen euer Streben nicht begreifen, euch wohl gar für Phantaſten halten und euch verſpotten, weil ihr ſo Hohes wollt und doch vielleicht ſo wenig davon wirklich erringt! Bleibet aber auch demüthig in dem Gefühle eurer Schwachheit und brüſtet euch nicht als die alleinigen Verbeſſerer der Welt, ſondern fahret fort, euch zu betrachten als geringe Mitarbeiter an dem Baue des Gottesreiches auf Erden, und ſuchet immer treuere Knechte Chriſti zu werden. Der Herr wird dann auf euch ſchauen, euch in eurer Schwachheit ſeine unendliche Kraft erweiſen und eure Arbeit ſegnen!

So wie die Schule nur dann eine wahrhaft ſittliche Bildungsanſtalt iſt, wenn ſie neben der Erziehung durch Beiſpiel und Gewöhnung einen Unterricht in ſich aufnimmt, der in ſeiner Geſammtheit durch und durch chriſtlich iſt und darauf ausgeht, in allen Lebensverhältniſſen die höheren Beziehungen, die Beziehungen auf Gott aufzuſuchen und in dem Schüler zum Bewußtſein zu bringen: ſo kann ein ſolcher Unterricht in der Schule nur dann Platz greifen, wenn der Lehrer, nicht blos im gewöhnlichen Sinne gut und tugendhaft, ſondern von dem erhabenen Geiſte des Chriſtenthums völlig durchdrungen, ſein ganzes Sinnen und Trachten auf den Erlöſer und durch ihn auf den Allheiligen richtet, und das Leben in allen ſeinen mannichfachen Verhältniſſen von dem religiöſen Standpunkte aus auffaßt. Solche Lehrer müſſen vor Allem gebildet werden. Gelehrſamkeit iſt einem Volksſchullehrer nichts nütze; Kenntniß des Lebens, der pädagogiſchen Grundſätze, der Gegenſtände, welche die Schule als Bildungsmittel zu benutzen hat, ſo wie der rechten Methode des Unterrichts dürfen ihm nicht fehlen, aber die von mir dargelegte Anſicht des Unterrichts, ein einfaches, mit innigem Glauben an Gott und dem Erlöſer hängendes Gemüth und ein durch dieſen Glauben geheiligter und kräftig auf Begründung eines ſittlichen Lebens nach der Vorſchrift und dem Beiſpiele des Erlöſers gerichteter Wille giebt ihm erſt die wahre Weihe zu ſeinem hohen Berufe.

Es iſt in dem Früheren ſchon mehrfach auf das Verhältniß der häuslichen Erziehung zu der Wirkſamkeit der Schule hingewieſen worden, und aus meiner Anſicht von der Schule ergiebt ſich daſſelbe ſo leicht, daß es nicht nöthig iſt, über dieſes Verhältniß jetzt noch weitläufige Erörterungen anzuſtellen. Nur in wenigen Worten will ich daher die Sache noch zuſammenfaſſen.

Die Erziehung in der Familie hat durch ſorgfältige Leitung aller Einflüſſe, durch Beiſpiel und Gewöhnung das Kind vor dem Böſen zu bewahren und zum Guten hinzuleiten. Sie iſt daher von

Digitized by Google

der höchſten Wichtigkeit, denn ohne ihre Wirkſamkeit würde in das Herz des Kindes die Sünde einziehen und das Wort Gottes könnte ſpäter keinen Eingang dazu finden. Aber die Schule erſt kann und ſoll durch das Chriſtenthum den Geiſt des Kindes erleuchten und es von inſtinctartiger Tugend zum freien Gehorſam der Kinder Gottes erheben. Beide, Haus und Schule, können ſich daher nicht entbehren und ſind in Bezug auf den letzten Zweck aller Erziehung gleich wichtig; aber unter ſich verglichen hat die Schule die höhere Aufgabe. Ohne eine gute häusliche Erziehung iſt der Schule die Erreichung ihres Zieles nicht wohl möglich, und daher muß es die angelegentlichſte Sorge des Staates überhaupt und der Kirche insbeſondere ſein, von dem Familienleben Alles abzuhalten, was es zerſtören und von ſeiner Wurzel losreißen könnte, dagegen daſſelbe zu ſchützen und zu veredeln, damit eine chriſtliche Zucht der Kinder möglich werde.*) Schule und Haus müſſen, ſo ſchwierig dies auch hier und da ſein mag, mit einander ſich verbünden und gemeinſchaftlich an dem großen Werke der Bildung zu chriſtlicher Sittlichkeit arbeiten. Wenn dann noch die Kirche, die ich als ſittliche Bildungsanſtalt ſehr hoch ſtelle, und das weltliche Regiment, das ja auch ein chriſtliches ſein ſoll, an ihrem Theile zur Begründung eines ſittlichen Lebens mitwirken: dann, ſollte ich denken, könnten die Früchte nicht ausbleiben, wenn es auch auf dieſer Erde nie dahin kommen kann, daß die Sünde ganz verſchwinde.

*) Es liegt außer meinem Plane, hier zu zeigen, wie dies geſchehen könne. Nur darauf will ich hier hindeuten, daß das Familienleben nicht geſchützt wird, wenn vielleicht (was wohl hier und da vorkommt) ein Familienvater, der noch nicht ſittlich ſchlecht iſt, wegen eines zum erſten Male begangenen, geringeren bürgerlichen Verbrechens ſogleich nach der ganzen Strenge des Geſetzes beſtraft wird, ohne daß man auf ſeine Verhältniſſe, auf ſeinen reuigen Sinn und auf die wahrſcheinliche Ausſicht, daß er nicht zum zweiten Male ſich ſchuldig machen werde, einige Rückſicht nimmt.

Digitized by Google

Digitized by Google

II.

Zur

Schulaufſichtskunde.

Digitized by Google

Digitized by Google

In der Wiſſenſchaft iſt nie Stillſtand. Raſtlos ſtrebt der Geiſt in dem Menſchen weiter, nie vollkommen durch das bereits Gefundene befriedigt. Eine Wahrheit erzeugt die andere, eine Anſicht iſt Quelle der andern, jede Forſchung führt zu einer neuen, aus einem einzigen Gedanken entwickelt ſich eine ganze Reihe neuer Gedanken, deren jeder wiederum den Anfang einer neuen Reihe bildet.

Dieſem in der Natur des Geiſtes liegenden ununterbrochenen Leben und Streben, dieſem Drange nach fortgehender Entwickelung, dieſem inneren Bedürfniſſe, immer Neues zu erzeugen, verdanken wir die Entſtehung und Ausbildung der Wiſſenſchaften. Von der erſten aufmerkſamen Beobachtung der Natur und den einfachen Erfahrungen eines noch ungekünſtelten Lebens iſt es ein weiter Weg bis zu der Höhe, auf welcher die Wiſſenſchaft heut zu Tage ſteht. Der denkende Geiſt des Menſchen hat ihn im Laufe der Jahrtauſende zurückgelegt. Wenn wir nur die Zeit ins Auge faſſen, ſo dünkt uns ſein Gang langſam; wenn wir aber unſere Aufmerkſamkeit auf das ungeheure Gebiet der Gedanken, das er durchlief, richten, und ſeine Schöpfungen nicht blos im Ganzen, ſondern auch im Einzelnen genauer betrachten, ſo ſcheint er uns im Fluge vorwärts gegangen zu ſein.

Es iſt in hohem Grade anziehend, die Entſtehung und allmählige Ausbildung des menſchlichen Wiſſens im Ganzen und in ſeinen einzelnen Theilen aufmerkſam zu verfolgen. Wie der immer auf dieſelbe Stelle fallende Tropfen nach und nach ſelbſt den härteſten Stein auszuhöhlen im Stande iſt, ſo weiß der menſchliche Geiſt alle Hinderniſſe, die ſeinem Forſchen ſich entgegen ſtellen, durch unaufhörliche Verſuche und Anſtrengungen allmählig zu beſiegen, wenn ſie nur überhaupt nicht unbeſiegbar ſind; und wenn man auf die Aufgaben zurückblickt, die er ſchon gelöſ't hat, ſo weiß man in der That kaum, was man für ihn unmöglich halten darf. An das Geſetz der Stetigkeit gebunden, das ſich auch im Räumlichen und Zeitlichen uns darſtellt, beginnt er mit kleinen

Digitized by Google

Anfängen, ſchreitet umſichtig und ſicher vorwärts, nimmt jeden übereilten Schritt bald zurück, und gelangt ſo zu dem Hohen und Höchſten.

Die Wiſſenſchaften ſtehen jetzt im Allgemeinen auf einer hohen Stufe der Vollkommenheit; aber im Einzelnen treten in Hinſicht des Grades ihrer Ausbildung bedeutende Verſchiedenheiten hervor. Während einige im reiferen Mannesalter ſtehen, oder ſich demſelben doch nähern, befinden ſich andere noch im Stande der Kindheit oder in ihrem erſten Jugendalter. Zu dieſen letztern gehört die Pädagogik. Denn obgleich ſeit Plato und Ariſtoteles viel über Erziehung gedacht und geſchrieben worden iſt, ſo iſt doch die Pädagogik als Wiſſenſchaft erſt eine Frucht der neuern und neueſten Zeit. Sie iſt noch in ihrem Entſtehen begriffen, und weder in ihrem Umfange noch in ihren einzelnen Theilen ganz feſt beſtimmt und ausgearbeitet. Sie gleicht einem Gebäude, deſſen Haupttheile nur aufgeführt ſind, aber deſſen Umfang noch nicht völlig abgegrenzt iſt, und das für den Ausbau der Nebenräume noch die Meiſter erwartet.

Man hat ſich bisher meiſt darauf beſchränkt, die Ausübung der Erziehung und des Unterrichts zu verbeſſern, und die Erziehungskunde im engern Sinne ſo wie die Unterrichtslehre wiſſenſchaftlich darzulegen. Und ſelbſt hierin bleibt noch Vieles zu thun übrig, trotz der herrlichen Leiſtungen, welche die neueſte Zeit an das Licht gebracht hat. Es war eben ſo natürlich als nothwendig, daß man zunächſt die Haupttheile der Pädagogik aufbaute; aber die übrigen Theile dürfen doch nicht ganz vergeſſen werden, und es ſcheint gerade jetzt eine paſſende Zeit gekommen zu ſein, ihnen größere Aufmerkſamkeit zu ſchenken. Denn die Ausbildung der Erziehungs- und Unterrichtslehre iſt durch die Bemühungen einer langen Reihe bedeutender Männer bis auf einen Punkt gediehen, auf welchem ſie zwar nicht ſtehen bleiben kann und darf (denn Stillſtand iſt Rückgang), von welchem aus ſie aber vor der Hand nur ſehr langſam fortſchreiten wird und fortzuſchreiten braucht.

In der That iſt auch ſeit einem Jahrzehnte das Bemühen ſichtbar, die Pädagogik durch genauere Beſtimmung ihres Umfanges und durch Bearbeitung aller einzelnen Theile zu einer vollſtändigen und wahren Wiſſenſchaft zu erheben. Es ſind Verſuche gemacht worden, die pädagogiſche Anthropologie zu begründen, die Geſchichte der Pädagogik (der pädagogiſchen Ideen) zu bearbeiten, ein Schulrecht aufzuſtellen, die Staatspädagogik*) auszubilden,

*) Schulrecht und Staatspädagogik gehören eigentlich nicht zu den pädagogiſchen Disciplinen, aber wegen ihrer genauen Verwandtſchaft mit der Pädagogik konnten ſie hier genannt werden.

Digitized by Google

und die Encyklopädie und Methodologie der Pädagogik, die Geſchichte der Erziehung und des Unterrichts, die pädagogiſche Literatur, die Schulkunde haben Männer gefunden, die ſich um ſie Verdienſte erwarben.

Zu denjenigen Theilen der Pädagogik, die bis jetzt entweder ganz überſehen oder ſehr vernachläſſigt wurden, gehört auch die Schulaufſichtskunde.

Die Schulen ſind zwar immer beaufſichtigt worden, aber man folgte dabei nicht beſtimmten Regeln und feſten Grundſätzen, ſondern faſt nur dem Gutdünken. Es iſt zwar über Schulaufſicht mancherlei geſchrieben worden,*) und man findet wohl in jedem

*) Es iſt mir zwar nicht möglich, von Allem Bericht zu erſtatten, was über Beaufſichtigung der Schulen geſchrieben worden iſt; ich glaube aber, daß es nicht am unrechten Orte iſt, wenn ich wenigſtens Einiges anführe, was ich bis jetzt über Schulaufſicht kennen zu lernen Gelegenheit hatte. Dabei kann es wohl ſein, daß mir eine oder die andere Schrift über unſern Gegenſtand entgangen iſt, wovon der Grund vielleicht mit darin liegen dürfte, daß für die Kenntniß der pädagogiſchen Literatur bisher nur ſehr wenig gethan wurde.

Beſondere Schriften über Schulaufſicht giebt es nur wenige, wenn man diejenigen ausnimmt, welche ſich blos über das Verhältniß des Geiſtlichen als Schulaufſeher zum Schullehrer verbreiten, und dieſe wenigen behandeln nicht die Schulaufſicht überhaupt. Ganz veraltet iſt jetzt die im Jahre 1776 erſchienene, aus den gemeinnützigen Betrachtungen der neueſten Schriften beſonders abgedruckte kleine Schrift: Wie die von den Predigern anzuſtellende öftere Beſuche der deutſchen Schulen beſchaffen ſein müſſen, wenn der erwünſchte Nutzen hervorgebracht werden ſoll. Erlangen, 2 Bg. 8. Für die damalige Zeit konnte ſie gewiß von Nutzen ſein, ob ſie gleich nur einen einzelnen Gegenſtand aus der Schulaufſicht behandelt; wenigſtens wird im 7. Bande des Journals für Prediger (1777) ſehr günſtig über dieſelbe geurtheilt. — Die kleine Schrift von J. Thanner, über Schulinſpectionen auf dem Lande (München 1804 5 Gr.) ſcheint im Buchhandel nicht mehr zu haben zu ſein, und es iſt mir nicht möglich geweſen, mir dieſelbe zu verſchaffen. Daß ſie aber nur aus der Erfahrung geſchöpfte Anſichten über einige Gegenſtände der Schulaufſicht enthält, läßt ſich wohl mit Recht vermuthen. —

Im Jahre 1826 erſchien: **Geise, de merito, quod parochus sibi comparare potest circa scholas curae suae demandatas. 8. maj.** 2 Bg. **Hannover, Helwing,** Geh. 5 Gr. Dieſe Schrift enthält 6 Abſchnitte, welche handeln vom Begriffe der Schule und des Verdienſtes um dieſelbe; von der Möglichkeit, daß ein Pfarrer ſich daſſelbe erwerbe; Muſterbild eines ſolchen um die Schule verdienten Pfarrers; ein Gegenſtück von den Urſachen, welche den Pfarrer oft von dieſem Verdienſt abſchrecken; einige

Handbuche der Pädagogik einen Abſchnitt, der von der Beaufſichtigung der Schulen handelt: aber man hat noch immer nicht daran gedacht, die Schulaufſicht wiſſenſchaftlich zu begründen, und die **Schulaufſichtskunde** zu einem ſelbſtſtändigen Theile der

---

Vortheile für den Geiſtlichen. Schon aus dem Umfange dieſer Schrift ſieht man, daß nur wenig über Schulaufſicht geſagt werden konnte. Der Ausdruck iſt noch dazu weitſchweifig und das Latein ſchlecht.

Die theologiſchen und pädagogiſchen Zeitſchriften, ſowohl aus älterer als neuerer Zeit, enthalten mehrere Aufſätze über Schulaufſicht, doch behandeln ſehr viele blos die Frage, wem die Beaufſichtigung der Schulen übertragen werden ſolle. In **Schuderoff's** Journale für Veredelung des Prediger- und Schullehrerſtandes, zweiter Jahrgang I. Bd. 3. Stück, ſteht ein Aufſatz von **Greiling** über Schulinſpection, den ich nicht kennen gelernt habe. — Der Prediger **Müller** zu Wolmirsleben giebt im Neuen Journal für Prediger, 65. Bd. S. 15—83, einen ziemlich ausführlichen Aufſatz über das Verhältniß des Landpredigers gegen die Schule. Obgleich der Verfaſſer nicht tiefer in die Sache eingeht und die Schulaufſicht und das Verhältniß des Landpredigers als Schulaufſeher nicht dem Weſen nach auffaßt, ſo giebt er doch im Ganzen richtige und gute, meiſt aus der Erfahrung geſchöpfte, aus Bekanntſchaft mit der Schule hervorgegangene und von mildem Geiſte durchdrungene Bemerkungen über ſeinen Gegenſtand. Er ſpricht zuerſt von dem Verhältniſſe des Predigers gegen den Schullehrer, und fordert da, daß der Prediger dem Schullehrer Freund, Lehrer und Mitarbeiter, ſo wie Vorbild eines weiſen Lehrers, alſo der Methode und einer zweckmäßigen Disciplin ſein ſolle, wobei noch andere zweckmäßige Rathſchläge ertheilt werden. Dann wird (von S. 63 an) das Verhältniß des Predigers gegen die Schule (die Schulkinder) und gegen die bei der Schule intereſſirten Gemeindeglieder insbeſondere betrachtet. — Ein ſehr beachtenswerther Aufſatz über unſern Gegenſtand findet ſich in **Harniſch's** Volksſchullehrer II. Band. 2. Heft 1826 S. 1—103, deſſen Verfaſſer der evangeliſche Superintendent **Handel** in Neiſſe iſt. Er hat 6 Kapitel. 1. Ueber die Verbindung der Schule mit der Kirche überhaupt. 2. Verbindung des Geiſtlichen mit der Schule. 3. Aufſicht des Geiſtlichen über die Schule. 4. Was wird aber zu dieſer Schulaufſicht des Geiſtlichen beſonders erfordert? a) genaue Bekanntſchaft mit der Lehrweiſe des Seminars, in welchem der Lehrer gebildet iſt. b) Der Geiſtliche ſoll über jeder Methode ſtehen, dadurch daß er ſich mit der beſſern überhaupt bekannt macht, und in der Anwendung des Einen einen ſichern feſten Takt gewinnt. c) Der Reviſor muß mit der Einſicht in die Methode auch Sachkenntniß verbinden, d. h. Kenntniß der Lehrgegenſtände, die im Seminarium und in der Volksſchule vorkommen. d) Liebe für das Schul- und Erziehungsweſen haben. 5. Wie wirken Geiſtliche auf die rechte Weiſe auf das Volksſchulweſen ein? (Dieſer Abſchnitt enthält zugleich eine kleine Unterrichts- und Erziehungslehre). 6. Von dem Einwirken der Superintendenten und Schulinſpectoren in das Volksſchulwe-

Digitized by Google

Schulkunde zu erheben. Man begnügte ſich, von der Nützlichkeit und Nothwendigkeit der Schulaufſicht zu reden, die Frage zu unterſuchen, wem die Aufſicht über die Schulen übertragen werden ſolle, und man gab auch wohl den Schulaufſehern einige gute

ſen. Wiſſenſchaftlich iſt aber auch hier die Schulaufſicht nicht aufgefaßt.

In den Handbüchern über das Kirchenrecht einzelner Staaten und in den Schriften über geiſtliche Geſchäftsführung iſt gewöhnlich auch von der Schulaufſicht die Rede (z. B. in Schlegel's Hannöv. Kirchenrechte, Weber's ſyſtematiſcher Darſtellung des im Königreiche Sachſen geltenden Kirchenrechts, Schilling's Handbuche des geiſtlichen Geſchäftsſtyls und der chriſtlichen Geſchäftsverwaltung im Königreich Sachſen); es werden hier aber nur die im Ganzen ſehr dürftigen und mangelhaften Geſetze und Verordnungen über Schulaufſicht und Schulunterricht angedeutet. Ausführlicher jedoch wird von der Schulaufſicht geſprochen in dem „Praktiſchen Handbuche für Ephoral- und kirchliche Geſchäfte von Holſcher (2 Theile Hannover, Hahn 1800 und 1805). Es ſind darin zwei längere Abſchnitte den Pflichten des Geiſtlichen als Schulaufſehers gewidmet. Im erſten Theile werden S. 234—321 die Pflichten des Geiſtlichen in Abſicht der Schullehrer, Lehrerinnen, Kantoren, Küſter, Organiſten ausführlicher dargelegt, wobei beſtändig auf beſtehende Verordnungen und Einrichtungen in verſchiedenen Ländern Rückſicht genommen wird. Den vor 30 Jahren beſtehenden Verhältniſſen mochte das hier Geſagte angemeſſen ſein, aber bei der jetzigen Stellung der Schule und Bildung der Lehrer iſt es faſt ganz unbrauchbar. Im zweiten Theile iſt das erſte Kapitel des erſten Abſchnitts den Pflichten des Geiſtlichen in Bezug auf die Erziehung und Bildung der Jugend durch die Schulen gewidmet. Wenn hier auch ſehr richtig die Erregung und Vermehrung des wahren Intereſſe für die Schule in den Gemeindegliedern unter die Obliegenheiten des Geiſtlichen gezählt wird, ſo iſt die ganze Sache doch nur von dem Standpunkte der gewöhnlichen Praxis und Erfahrung aus erwogen, und es fehlt die wiſſenſchaftliche Anſicht ganz, die freilich zu der Zeit, als der Verfaſſer ſchrieb, noch nicht wohl möglich war.

In Oemler's Repertorium über Paſtoraltheologie und Kaſuiſtik für angehende Prediger finden ſich im vierten Theile (Jena 1789) in den Artikeln: Schulen, Schulbeſuch, Schuldiener, Schullehrerſeminarium ꝛc., praktiſche Winke und Regeln für Schulaufſeher, die, obgleich jetzt größtentheils veraltet, von dem praktiſchen Takte und der guten Einſicht Oemler's in das Schulweſen und die Schulaufſicht zeugen, und von denen noch jetzt manche die Beherzigung der Schulaufſeher in vollem Maße verdienen. Schon Oemler machte vor mehr als 40 Jahren ſehr dringend auf die Nothwendigkeit allgemeiner Schulinſpectionen (Schulräthe) aufmerkſam. Freilich glaubte er, daß dieſes Amt mit der Zeit wieder aufhören würde, was bei den damals noch ſehr beſchränkten Anſichten über das Schulweſen wohl verzeihlich iſt. Er macht ziemlich beteutende Anforderungen an

Digitized by Google

Regeln und Rathſchläge zur zweckmäßigen Führung ihres Amtes; aber es fehlte bisher völlig an wiſſenſchaftlicher Anſicht, man verſäumte gänzlich, von Principien auszugehen, und man konnte daher nicht bis ins Weſen der Sache vordringen, ſondern blieb nur auf der Oberfläche.

Es könnte die Frage aufgeworfen werden, ob es überhaupt nothwendig und nützlich ſei, eine Schulaufſichtskunde aufzuſtellen, und die Pflichten und Rechte, ſo wie die Mittel der Schulaufſicht wiſſenſchaftlich zu erörtern. Man könnte vielleicht ſagen: „Was bedarf es über den Zweck, das Weſen, den Umfang, die Stellung und Mittel der Schulaufſicht weitſchichtiger wiſſenſchaftlicher Unterſuchungen, da die Erfahrung hier die Hauptſache iſt? Wenn der Schulaufſeher nur einige Kenntniß der Pädagogik hat, voll Liebe für das Schulweſen iſt und die Schulverordnungen kennt, ſo wird er ſich mit dem bloßen geſunden Menſchenverſtande leicht in ſeine Amtsobliegenheiten finden, und die Pflichten und Mittel der Schulaufſicht bemeſſen können, ohne daß es für ihn einer weitläufigen, nach wiſſenſchaftlichen Principien zugeſchnittenen Schulaufſichtskunde bedarf. Natürlicher Verſtand und Erfahrung ſind hier die beſten Lehrmeiſter". Ich müßte mich ſehr irren, wenn nicht Mancher ſo ſpräche. Aber die Einwendung gegen die Nothwendigkeit einer Schulaufſichtskunde, die in dieſer Rede liegt, iſt von ſehr geringer Bedeutung. Denn ſo ſehr ich auch den geſunden Menſchenverſtand ſelbſt im Gegenſatze gegen den philoſophiſchen Schulverſtand achte, und ſo ſehr ich die Nothwendigkeit der Liebe zur Sache und den Werth der Erfahrung anerkenne, ſo wenig kann ich doch zugeſtehen, daß hierdurch ſchon eine vollkommnere Schulaufſicht begründet werden könne. Der Verſtand hilft wenig, wenn er nicht die eigenthümlichen Verhältniſſe des Schulamtes und die Stellung der Schulaufſicht zu demſelben durchſchaut, und die bloße Erfahrung kann eine begründete Einſicht darin unmög-

---

dieſe allgemeinen Schulinſpectoren, verlangte aber auch ſonderbarer Weiſe, daß ſie unverheirathet ſeien, damit ſie nicht an einen Ort gefeſſelt, ſondern zu ſteten Reiſen bereitwillig, und ohne häusliche Sorgen ſein möchten. — Im vorigen Jahre iſt endlich von dem Schul- und Seminardirector A. Ludwig zu Wolfenbüttel eine Schrift über die Beaufſichtigung des Volksſchulweſens (Halle bei Gebauer) erſchienen, welche nicht nur die ganze Schulaufſicht, ſondern auch die oberſte Leitung des öffentlichen Unterrichts durch obere Schulbehörden umfaßt, aber auch mehr vom Standpunkte der Erfahrung ausgeht und deshalb die Grenzen der Schulaufſicht nicht richtig beſtimmt.

Digitized by Google

lich geben; die Liebe aber, ſo nothwendig ſie iſt, kann nichts wirken und ſchaffen, wenn ſie ſich nicht mit tüchtiger Kenntniß vereint.

Schon von dem Standpunkte der Wiſſenſchaft aus erſcheint eine Schulaufſichtskunde als ein Bedürfniß. Die Zeit iſt vorüber, wo man in der Pädagogik nur ein Aggregat von Erfahrungen und hieraus abſtrahirten Regeln ſah, und man iſt zu der Erkenntniß gekommen, daß eine Wiſſenſchaft der Erziehung nicht nur möglich, ſondern ſogar nothwendig ſei, wenn man nicht die Bildung der Jugend der Willkür und dem Zufalle Preis geben will. Wenn aber die Erziehung und der Unterricht nach wiſſenſchaftlichen Grundſätzen betrieben werden ſollen, ſo folgt hieraus klar, daß die Aufſicht über den Unterricht nicht willkürlich und nach bloßer Erfahrung, die an ſich immer ungenügend iſt, ausgeübt werden darf, ſondern daß ſie zuletzt auf Grundſätzen beruhen muß, die aus dem Zwecke und Weſen des Schulunterrichts hergeleitet ſind. Ohne eine Schulaufſichtskunde würde die Wiſſenſchaft der Erziehung immer eine Lücke haben.

Auch die Schulgeſetzgebung ſetzt im Grunde das Daſein einer Schulaufſichtskunde voraus. Denn Geſetze und Verordnungen ſollten doch nur der Ausfluß wiſſenſchaftlicher Anſichten und durchdringender Sachkunde ſein. Außerdem werden durch ſie nur individuelle Anſichten ausgeſprochen und geltend gemacht, die ganz irrig ſein können, oder doch immer ungewiß, ſchwankend und wechſelnd bleiben; und der ganzen Geſetzgebung und Verwaltung würde dann der Charakter der Unbeſtimmtheit und des Schwankens aufgedrückt. Aus den Verordnungen über Schulaufſicht, die in den verſchiedenen Ländern gegeben wurden, könnte man deutlich ſehen, daß es noch keine Schulaufſichtskunde giebt, wenn man es auch nicht ſchon anders woher wüßte. Denn dieſe Verordnungen ſind mit wenigen Ausnahmen ſo unvollkommen, ſo unbeſtimmt, ſo wenig dem Zwecke und Weſen des Schulamtes angemeſſen, ja zum Theil ſo widerſprechend, daß man ſogleich ſieht, ſie beruhen nur auf Gutdünken, Willkür und dem Herkommen.

Eine Schulaufſichtskunde iſt endlich auch nothwendig um der Aufſeher und der Lehrer willen. Sowohl bei dieſen als bei jenen findet man ſehr häufig die unklarſten Anſichten über das Weſen, die Pflichten, Rechte und Mittel der Schulaufſicht. Die Lehrer wollen nicht ſelten die wohlbegründeten Rechte der Schulaufſicht nicht gelten laſſen, und die Aufſeher maßen ſich wohl eben ſo oft aus Unkenntniß der Sache Rechte an, die ihnen nicht zugeſtanden werden können, weil ſie unbegründet ſind. Verordnungen allein reichen hier nicht aus, ſelbſt wenn ſie beſſer wären, als die beſte-

Digitized by Google

henden. Denn Verordnungen können nur die allgemeinen und äußern Verhältniſſe feſtſetzen, ſich aber nicht auf alle Einzelnheiten und auf das Innere, auf das eigentliche Weſen der Schulaufſicht ausdehnen. Zudem iſt es nothwendig, daß die Verordnungen von den Aufſehern und Beaufſichtigten als nothwendig und der Sache angemeſſen erkannt werden, wenn ihre Befolgung geſichert ſein ſoll. Die Wiſſenſchaft allein kann volles Licht verbreiten, und die Aufſeher eben ſo vor unbefugten Eingriffen in das Schulamt, als die Beaufſichtigten vor übertriebenen Forderungen bewahren.

Dieſe Andeutungen dürfen hoffentlich auf die Beiſtimmung Aller rechnen, welche ſie unbefangen anſehen.

Es ſcheint mir vor allem wichtig zu ſein, darüber ins Klare zu kommen, was die Schulaufſicht eigentlich iſt, worauf ſich ihre Nothwendigkeit gründet, welchen Umfang ſie hat, und welche Stellung zum Schulamte ihr zukommt. Ueber alle dieſe Fragen herrſchen noch viele unklare Vorſtellungen und widerſprechende Anſichten.

Was iſt die Schulaufſicht? Zur Beantwortung dieſer Frage bieten ſich überhaupt drei Wege dar. Man kann nämlich entweder blos die Erfahrung und die Wirklichkeit berückſichtigen, oder aus der etymologiſchen Bedeutung des Wortes Aufſicht den Begriff der Schulaufſicht entwickeln, oder endlich von dem Objecte, d. h. von der Schule, ausgehen und zu dem Begriffe gelangen. Wenn man den erſten Weg gehen wollte, ſo würde man ſchwerlich eine genügende Antwort erhalten; denn die Wirklichkeit zeigt ſo unbeſtimmte Anſichten über den Zweck der Schulaufſicht, ſo widerſprechende Forderungen an dieſelbe, und eine ſolche Verſchiedenheit in ihrer Ausübung, daß es ganz unmöglich iſt, einen allgemeinen gültigen Begriff zu gewinnen. Eben ſo verhält es ſich mit dem zweiten Wege. Die Namen der Dinge und Verhältniſſe verdanken ihre Entſtehung nicht immer der genauen Auffaſſung des Weſens derſelben, ſondern oft blos dem Zufalle, und die Etymologie iſt daher immer eine unſichere Führerin bei der wiſſenſchaftlichen Beſtimmung von Begriffen, die uns überdies immer nur über das Formelle belehren kann. Es bleibt uns ſonach nur der dritte Weg als derjenige übrig, auf welchem wir allein zum Ziele gelangen können. Die Betrachtung des Objectes muß Aufſchluß über die Sache geben; aus dem Weſen der Schule muß das Weſen der Schulaufſicht hergeleitet werden.

Die Anſichten über das Weſen des Unterrichts und der Schule ſind zwar ſehr verſchieden, ſie vereinigen ſich aber doch alle darin, daß die Aufgabe der Schule die erſte menſchliche, chriſtliche und

Digitized by Google

bürgerliche Bildung junger Perſonen ſei. Das Leben, in welches der Menſch von der Vorſehung geſtellt iſt, die Anſprüche, die an ihn gemacht werden, die Aufgaben, die er löſen ſoll, erfordern unabweislich von ihm eine gewiſſe Kenntniß der geſelligen Verhältniſſe, der Elemente und Kräfte, die in dem Leben als wirkende Potenzen auftreten, der Gegenſtände und Stoffe, an welche das menſchliche Daſein mehr oder weniger gebunden iſt; und da jeder Menſch den Zweck ſeines Daſeins und des Lebens überhaupt ſo viel ihm nach den vorhandenen Bedingungen möglich iſt, erreichen ſoll, ſo darf ihm genaue Bekanntſchaft mit dem Zwecke des Lebens, mit ſeiner eignen Beſtimmung, mit ſeinem Verhältniſſe zu dem Weltſchöpfer nicht fehlen; er muß mit den mannichfaltigen Pflichten, die ihm als Vernunftweſen in allen Beziehungen obliegen, vertraut ſein. Der Menſch muß, mit einem Worte, für ſein Leben gebildet werden, er muß chriſtliche und bürgerliche Bildung erhalten, welche vereinigt die wahrhaft menſchliche ausmachen.

Dieſe Vorbildung des Menſchen für ſein Leben kann im Allgemeinen nur in beſondern, eigends hierzu beſtimmten Anſtalten auf genügende Weiſe erlangt werden, und man darf ſie unmöglich dem Zufalle oder der Willkür überlaſſen, wenn man nicht den Einzelnen und die ganze Geſellſchaft bedenklichen Gefahren ausſetzen will. Darum ſind Schulen errichtet, darum iſt das Schulamt gegründet worden.

Die Schule ſoll die ihr anvertrauten Pfleglinge ſo ausbilden, wie es entweder der allgemeine oder der beſondere Beruf derſelben erfordert. Damit ſie dieſe wichtige Aufgabe genügend löſen könne, müſſen gewiſſe Veranſtaltungen eintreten, es muß ein zweckmäßiger Unterricht organiſirt, und es müſſen ſolche Einrichtungen getroffen werden, wodurch der Erfolg dieſes Unterrichts geſichert wird. Der Lehrer der Schule iſt mit dem Unterrichte beauftragt, und er wird verpflichtet, im Innern der Schule Alles ſo einzurichten, daß der Zweck ſeines Unterrichts auch wirklich erreicht wird. Die Thätigkeit des Lehrers iſt geiſtiger Natur, und läßt ſich daher durch Beſtimmungen und Verordnungen von außen nicht bis ins Einzelne regeln. Aber allgemeine Vorſchriften über das Ziel, das er beſtändig im Auge behalten, über die Bildungsmittel, welche er benutzen, über die allgemeinen Schuleinrichtungen, die er treffen ſoll, können und müſſen ihm gegeben werden. Dabei bleibt ihm noch ein weites Feld für ſeine freie, geiſtige Thätigkeit übrig, und es hängt von der Art dieſer Thätigkeit ab, ob er wirklich das ihm vorgeſteckte Ziel erreicht, oder ob er es verfehlt.

Wenn alle diejenigen, denen ein Schulamt übertragen iſt,

Digitized by Google

nicht nur eine für alle Fälle ausreichende tiefe Einſicht in das Allgemeine und Beſondere ihres Berufes hätten, und ihre Pflichten immer genau kennten, ſondern auch ſtets von Pflichtgefühl durchdrungen wären; ſo könnte man das Schulamt vertrauensvoll in ihre Hände ganz allein legen, und Niemand brauchte ſich weiter um das Innere der Schule zu kümmern, da man überzeugt ſein könnte, daß zu jeder Zeit alles geſchehen würde, was geſchehen muß. Menſchen bleiben aber Menſchen, und ſelbſt der Tüchtigſte kann ſich nicht vermeſſen, zu behaupten, daß er immer allein ſtehen könne, daß er auch ſeine kleinſten Pflichten nie aus dem Auge ſetzen werde. Auch der Lehrer, ſelbſt der beſte, für ſeinen Beruf erwärmteſte, iſt noch immer ein Menſch, und wenn man auch hoffen kann, daß er alle ſich auf ſeine Wirkſamkeit beziehenden Geſetze, Verordnungen und Vorſchriften pünktlich befolgen, daß ſeine freie Thätigkeit immer beſonnen und recht ſein, daß er alles thun werde, was zum Flore der Schulbildung beiträgt, dagegen Alles unterlaſſen, was den Zweck des Unterrichts gefährdet: wenn man dies Alles auch von dem tüchtigen Lehrer hoffen kann, ſo würde es doch ein gefährlicher Irrthum ſein, wenn man dieſe Hoffnung in eine untrügliche Vorausſetzung verwandeln und demgemäß den Lehrer ſich ganz ſelbſt überlaſſen wollte. Auch der würdigſte Lehrer bedarf zuweilen der Hindeutung auf das, was die Geſetze vorſchreiben, des freundlichen Rathes in Fällen, wo ſeine Einſicht nicht ausreicht, der Anregung, wenn ſein Geiſt durch Gewohnheit und Einerlei die Spannkraft verliert, der Unterſtützung da, wo ſeine eigene Wirkſamkeit nichts vermag. Wenn dies ſchon bei dem Tüchtigſten der Fall iſt, wie viel mehr wird es der Fall ſein bei der großen Mehrzahl der Lehrer. Die wahrhaft Tüchtigen bilden in jedem Stande, ſo auch im Schulſtande, die Minderzahl. Die größere Zahl machen diejenigen aus, die zwiſchen den Tüchtigſten und Untüchtigſten in der Mitte ſtehen, die Einſicht in ihren Beruf, Liebe für denſelben und Pflichttreue beſitzen, aber nicht im höchſten Grade; die gern etwas Gutes und Tüchtiges ſchaffen wollen, deren Kraft aber ihrem Willen nicht immer angemeſſen iſt. Die Lehrer, welche in dieſe Klaſſe gehören, würden (wie dieß in der menſchlichen Natur begründet iſt) ohne eine freundliche Leitung und Unterſtützung nur ſehr Geringes leiſten, ja unmerklich in Trägheit und Schlendrian zurückſinken. Hierdurch wird es wohl hinlänglich klar, daß die Thätigkeit des Lehrers ſich nicht ganz ſelbſt überlaſſen werden dürfe, ſondern daß noch eine andere Thätigkeit nothwendig iſt, welche darüber wacht, daß der Lehrer die allgemeinen Geſetze und Vorſchriften, die ihm für ſeine

Wirk-

Digitized by Google

Wirkſamkeit in der Schule gegeben werden, nie aus den Augen ſetze und daß er immer auf die rechte Art thätig ſei.

Vieles wirkt von außen fördernd oder hindernd auf die Schule ein. Denn die Schule iſt keine iſolirt daſtehende Anſtalt, ſondern ſie iſt nur ein Glied in dem Staatsorganismus; ſie hängt mit den übrigen Einrichtungen und Verhältniſſen im bürgerlichen Leben genau zuſammen und ſteht namentlich mit dem Leben im Hauſe und in der Gemeinde in der innigſten Verbindung, ſo daß zwiſchen dieſem und ihr eine ſtete Wechſelwirkung Statt findet. Der Einfluß des Familien- und Gemeindelebens auf die Schule iſt bald vortheilhaft, bald nachtheilig, und wenn die Schule ihren Zweck erreichen ſoll, ſo kommt es darauf an, das Nachtheilige abzuhalten, alles das aber in der Familie und Gemeinde hervorzurufen und zu begünſtigen, was der Schulbildung förderlich werden kann. Der Lehrer ſelbſt wird durch treue Erfüllung ſeiner Pflichten hierfür allerdings wirkſam ſein können, aber es liegt nicht in ſeiner Macht, alles hierzu Nothwendige zu thun, da die Meinung der Menſchen zu leicht und oft die Schule und ihn für ganz einerlei hält, und da beſonders die weniger Gebildeten deshalb glauben, der Lehrer ſuche ſeinen perſönlichen Vortheil, wenn er für das Beſte der Schule ſpricht und nach außen dafür thätig iſt. Auch bietet ſeine Stellung ihm weniger Veranlaſſung und Mittel dar, auf das Leben in der Familie und in der Gemeinde geradezu einzuwirken, wenn ſie ihm auch Gelegenheit genug giebt, die Einflüſſe dieſes Lebens auf die Schule genauer kennen zu lernen. Zudem ſteht die Schule der Gemeinde gewiſſermaßen entgegen, nämlich in ſo fern, als ſie zur Sicherung ihrer Wirkſamkeit nothwendig die Rechte der Eltern in mancher Hinſicht beſchränken, und ſowohl an ſie als an die Gemeindeglieder Anforderungen machen muß, welche dieſe nicht gern befriedigen, weil ſie in dieſer oder jener Hinſicht für ſie beengend und läſtig ſind. Hierdurch wird unſtreitig die Nothwendigkeit einer Thätigkeit außer der des Lehrers begründet, welche als Vermittlerin zwiſchen der Schule auf der einen und dem Hauſe und der Gemeinde auf der andern Seite die rechte Verbindung zwiſchen ihnen hervorruft und aufrecht erhält, und die auf Alles außer der Schule ſorgſam achtet, was Einfluß auf die Schulbildung hat, indem ſie die ſchädlichen Einflüſſe von der Schule abhält, das hingegen begünſtigt, was geeignet iſt, die Thätigkeit des Lehrers wirkſam zu unterſtüzzen. Dieſe Thätigkeit iſt die Schulaufſicht, und wenn wir das Angedeutete in eine beſtimmte Definition zuſammenfaſſen wollen, ſo können wir ſagen: die Schulaufſicht iſt diejenige Thätigkeit, welche

Digitized by Google

dafür ſorgt, daß alle Hinderniſſe, welche die rechte Wirkſamkeit des Lehrers hemmen, von innen und außen beſeitigt werden, und daß in und außer der Schule Alles geſchieht was erforderlich iſt, damit der Schulzweck auch wirklich ſo weit erreicht werde, als es nach den vorhandenen Umſtänden und Mitteln möglich iſt.

Daß der Staat nicht nur das Recht, ſondern auch die Pflicht habe, eine Aufſicht über die Lehrer anzuordnen, iſt vorhin aus der Natur der Sache dargethan worden; aber auch die Eltern haben ein Recht, eine Beaufſichtigung der Schule zu fordern. Sie ſind durch ihr Gewiſſen und den Staat verpflichtet, ihre Kinder dem Schulunterrichte zu übergeben; und ſie können um ſo mehr verlangen, daß nichts verſäumt werde, was die Wirkſamkeit der Schule zu ſichern im Stande iſt, je inniger ſie wünſchen müſſen, daß ihre Kinder zu guten, tüchtigen und dadurch glücklichen Menſchen gebildet werden, und je mehr Aufopferung die Schule von ihnen fordert. Wie könnte man auch nur beſorgten Eltern die Pflicht auflegen wollen, ihre Kinder der Pflege einer Anſtalt anzuvertrauen, deren Leitung nur von einem einzigen Manne abhinge, der vielleicht ſelbſt in vieler Hinſicht noch der Leitung bedarf, und den keine Kontrole vor Mißgriffen und vor Ueberſchreitung ſeiner Gewalt ſichert?

Die Schule iſt eine ganz eigenthümliche Anſtalt; ſie iſt ein Verein von Unmündigen, denen ein Mündiger, der Lehrer, vorſteht, um ſie zu bilden. Der Wille des Lehrers muß für die Schüler als ſolche das höchſte Geſetz ſein. Die Unmündigen können nicht die Thätigkeit des Lehrers beurtheilen oder ihn an ſeine Pflicht erinnern. Es bedarf da einer Vertretung derſelben durch eine unpartheiiſche Localbehörde. Bei andern Anſtalten iſt die Sache ganz anders. Da ſind Mündige betheiligt, die für ſich ſelbſt ſprechen und ihre Rechte vertheidigen können, die ſelbſt wiſſen oder doch wiſſen ſollen, was ihnen frommt. Auch fehlt es bei andern Anſtalten nicht an vielfacher Kontrole, wie z. B. bei den Gerichtsämtern, die gleichſam von jedem Advokaten kontrolirt werden. Durch die Beſchaffenheit der Perſonen, welche die Schulgemeinde bilden, durch die Wirkſamkeit des Lehrers, welche geiſtiger Natur iſt und in ihrem eigenſten Weſen nicht durch poſitive Geſetze und Vorſchriften geregelt werden kann, durch den Zwang, der die Unmündigen nöthigt, den Unterricht zu beſuchen, erhält die Schule eine ganz eigenthümliche Stellung, die eine Localaufſicht nöthig macht.

Endlich hat auch der Lehrer ſelbſt ein Recht, eine Beaufſichtigung ſeiner Schule und Thätigkeit zu fordern. Je wichtiger und

Digitized by Google

ſchwieriger ſein Beruf iſt, deſto mehr muß ihm daran liegen, daß ihm die Erfüllung deſſelben auf alle Art erleichtert werde, daß alle Hinderniſſe beſeitigt werden, die ſich ſeinem Wirken in den Weg ſtellen, und die er nicht ſelbſt beſiegen kann; daß ihm freundlicher Rath und Beiſtand nie fehle, daß er durch eine ſichere Hand vor allen Abwegen bewahrt bleibe, auf welche die menſchliche Schwachheit auch bei dem beſten Willen in jedem Verhältniſſe ſo leicht führt, und daß ſeine ganze Wirkſamkeit immer klar erkannt werde. Mit Recht könnte der Lehrer es als eine Gleichgültigkeit gegen die Schule und als eine Geringſchätzung ſeiner Thätigkeit anſehen, wenn man ſich nur noch aus der Ferne um ihn bekümmerte, ſobald ihm das Schulamt übertragen iſt; wenn man ſeinem Gutdünken zu viel überließe, wenn man ihm nicht die nöthige Unterſtützung gewährte. Indem man ihm ein Schulamt überträgt und die Erfüllung gewiſſer Obliegenheiten von ihm fordert, giebt man ihm zugleich ein Recht auf alle Mittel, die ihm zur Löſung ſeiner Aufgabe nothwendig ſind, und zu dieſen Mitteln gehört weſentlich die Schulaufſicht.

Zu dieſen allgemeinen Gründen für die Nothwendigkeit der Schulaufſicht kommt, was die niedern Schulen betrifft, noch ein beſonderer, der hervorgeht aus der Bildung, welche die Volksſchullehrer zur Zeit noch haben. Es iſt eine tiefe Einſicht in ſeinen Beruf, eine gründliche Kenntniß aller Theile ſeiner Wiſſenſchaft, eine unbeugſame Charakterſtärke, eine genaue Bekanntſchaft mit dem ganzen Leben, und nicht gewöhnliche Klugheit nothwendig, wenn man in einem wichtigen Amte allein, ohne Aufſicht wirkſam, und auf die rechte Art wirkſam ſein will; und dieſe Eigenſchaften finden ſich nur in ſehr wenigen Volksſchullehrern vereinigt, wie ſie überhaupt ſelten vereinigt angetroffen werden. Der Mehrzahl nach ſind die Volksſchullehrer Männer, deren Einſichten und Kenntniſſe ſelbſt in Bezug auf ihre beſondere Berufswiſſenſchaft mangelhaft ſind, denen die gehörige Umſicht fehlt, die nur das Reſultat einer tiefern geiſtigen Bildung iſt; die ſelbſt über den eigentlichen Zweck ihrer Wirkſamkeit noch keine klaren Anſichten haben, und denen in der Regel, wenigſtens bevor ſie durch vieljährige Erfahrungen und durch ernſtes Studium belehrt worden ſind, diejenige Gediegenheit des Charakters abgeht, ohne welche ein ganz ſelbſtſtändiges gedeihliches Wirken unmöglich iſt. Wenn daher die Schulaufſicht an ſich nicht nothwendig wäre, wie ſie es doch iſt, ſo würde ſie doch für die Mehrzahl der jetzigen Volksſchullehrer wenigſtens ſo lange unabweisliches Bedürfniß ſein, bis ſie ſich auf eine Stufe der Bildung erhoben hätten, auf welcher

Digitized by Google

ſie keiner Leitung und keines freundlichen Rathes, Beiſtandes und Schutzes mehr bedürften.

Es ſind von Zeit zu Zeit Einwürfe gegen die Schulaufſicht vorgebracht worden, die aber von ſehr geringer Bedeutung ſind, und die ich hier nicht umſtändlich zu widerlegen brauche, da ihre Unhaltbarkeit ſchon aus dem bisher Geſagten hinlänglich einleuchtet. Dieſe Einwürfe haben ihren Grund entweder in dem Streben nach Ungebundenheit und Willkür, oder in falſchen Anſichten von dem Weſen der Schulaufſicht und deren Stellung zum Schulamte; oder ſie ſind nur von den Perſonen hergenommen, denen die Aufſicht übertragen iſt; auf keinen Fall treffen ſie die Nothwendigkeit und Zweckmäßigkeit der Schulaufſicht an ſich. Die Schulaufſicht iſt für den Lehrer weder unwürdig noch beengend, vielmehr wird dadurch die wahre Würde des Lehrers nur mehr geſichert und ſeine Wirkſamkeit von manchen Feſſeln und Hinderniſſen befreit. Die folgenden weitern Andeutungen über das Weſen der Schulaufſicht und deren Stellung zum Schulamte werden dies noch deutlicher zeigen.

Nachdem der Begriff und die Nothwendigkeit der Schulaufſicht entwickelt worden iſt, müſſen wir das Weſen derſelben noch näher erörtern. Zuerſt leuchtet ein, daß die Thätigkeit der Schulaufſicht ſich theils negativ äußert, indem ſie Alles abhält, was die Wirkſamkeit des Lehrers hemmen könnte, theils poſitiv, indem ſie Alles begünſtigt oder hervorruft, was fördernd auf die Erreichung des Schulzweckes einwirken kann. Beide Thätigkeitsäußerungen ſind von gleicher Wichtigkeit. Die Wirkſamkeit der Schulaufſicht iſt aber auch, von einer andern Seite betrachtet, theils rechtlicher, theils moraliſcher Natur. Die Kräfte, welche für die Schule wirken, finden entweder in äußern Geſetzen und Anordnungen ihre Regel und Richtſchnur, oder es iſt ihnen freier Spielraum gelaſſen, und ihre Thätigkeit wird nur durch innere Geſetze und durch das Weſen der Schulbildung beſtimmt. Die Schulaufſicht hat die wirkenden Kräfte in beider Beziehung auf eigenthümliche Art ins Auge zu faſſen. Sie ſoll die für die Schule geſetzlich beſtehenden Vorſchriften in jeder Hinſicht aufrecht erhalten, und ſie muß in dieſer Hinſicht unbedingten Gehorſam fordern, der nicht der Perſon des Schulaufſehers, ſondern dem Geſetze gilt. Sie tritt hier gebietend auf. Wo aber den für die Schule wirkenden Potenzen von dem Geſetze freier Spielraum gelaſſen wird, erſcheint ſie blos als freundliche Rathgeberin; denn wenn die geſetzgebende Behörde eine Einſchränkung der Thätigkeiten durch äußere Regeln als zweckmäßig anſähe, ſo würde ſie der-

gleichen Regeln aufſtellen; der Schulaufſicht kann aber eine geſetzgebende Macht durchaus nicht eingeräumt werden.

Die rechte Stellung der Schulaufſicht zum Schulamte wird ſich nun ohne große Mühe ergeben. Daß dieſelbe bis jetzt nur ſelten klar erkannt worden iſt, geht eben ſowohl aus den Urtheilen der Beaufſichtigten über die Schulaufſicht, als aus der gewöhnlichen Wirkſamkeit dieſer letztern und aus den Verordnungen hervor, die hier und da über ſie erlaſſen worden ſind. Die Anſicht über das wahre Verhältniß der Schulaufſicht zum Schulamte beruht auf zwei Sätzen, deren Wahrheit nicht bewieſen zu werden braucht, weil ſie von ſelbſt einleuchtet, und von Niemanden bezweifelt werden wird. Dieſe Sätze ſind folgende: Die Schulaufſicht iſt um des Schulamtes*) willen da, und: die Thätigkeit des Lehrers iſt eine freie, geiſtige.

Die Schulaufſicht iſt für ſich allein nichts, ſie entſteht erſt durch das Schulamt, und ſie ſoll ihm nur dienen. Sie darf in keiner Hinſicht das Schulamt erſchweren und die Thätigkeit des Lehrers ohne Noth beſchränken; ſie darf nicht die Schule als eine niedriger ſtehende Anſtalt betrachten, über die ſie nach Gutdünken verfügen könne; ſie darf nicht verlangen, daß das Schulamt ſich in jeder Hinſicht nach ihr bequeme, ſondern ſie muß ſich im Gegentheil in ihrer Wirkſamkeit oft nach der des Lehramtes richten; ſie iſt nicht befugt, willkürlich in die Rechte der Schule und des Lehrers einzugreifen, ſondern ſie iſt gegentheils verpflichtet, dieſe Rechte auf alle Weiſe zu vertreten und zu wahren; ſie muß ſich endlich hüten, ſich in irgend einer Beziehung an die Stelle des Schulamtes zu ſetzen.

Eben ſo entſcheidend für die rechte Anſicht von der Stellung der Schulaufſicht zu dem Schulamte iſt die zweite Wahrheit, nämlich die, daß die Thätigkeit des Lehrers eine freie, geiſtige ſein ſolle. Zwar ſind in mancher Beziehung für die Wirkſamkeit des Lehrers äußere Schranken und Normen nothwendig, welche durch Geſetze feſtgeſtellt werden müſſen: dieſe betreffen aber nicht das Weſen des Unterrichts ſelbſt, ſondern immer nur äußere Einrichtungen und Veranſtaltungen. Die eigentliche Thätigkeit des Lehrers kann und darf nicht von außen beſtimmt und in feſte Bahnen eingewieſen werden. Man kann dem Lehrer wohl vorſchreiben, wann er unterrichten, und welche Gegenſtände er als Mittel zur Schulbildung benutzen, man kann ihm wohl im Allge-

*) D. h. zunächſt; zuletzt freilich iſt die Schulaufſicht eben ſo wie das Schulamt um der Schule willen da.

Digitized by Google

meinen auch die Art und Weiſe andeuten, wie er den Unterricht ertheilen und die Disciplin handhaben ſoll, und es iſt möglich, ihm diejenigen äußern Einrichtungen in der Schule und für den Unterricht zu bezeichnen, die er zur Förderung des Schulzweckes zu treffen hat; aber keine Macht kann ihm jeden Schritt bei dem Unterrichte vorzeichnen, die Anwendung gewiſſer pädagogiſchen Regeln erzwingen, die Befolgung einer Unterrichtsmethode bis in das Einzelne und Weſentliche befehlen, ihm Anſichten über den Unterricht aufdringen, von deren Richtigkeit er ſich nicht ſelbſt überzeugt hat, und für jeden disciplinariſchen Fall feſte Normen geben. Dies kann keine irdiſche Macht, weil ſie dem freien Geiſte keine Feſſeln anlegen kann, wodurch ſeine innere Thätigkeit gehemmt würde oder eine beſtimmte Richtung erhielte. Die Thätigkeit des Lehrers darf aber auch nicht in ihren weſentlichen Punkten durch äußere Vorſchriften beſchränkt werden; denn ihre Aufgabe iſt die geiſtige Bildung, die nicht fabrikmäßig und durch Maſchinen gewonnen werden kann. Wollte man, wenn es möglich wäre, dem Lehrer die Art und Weiſe ſeiner Thätigkeit bis ins Einzelnſte und Kleinſte vorſchreiben, wollte man ihn für alle Fälle in äußere Formen einſchnüren, wollte man ihm den eigenen Willen und die geiſtige Selbſtſtändigkeit rauben und ihn zur willenloſen Maſchine herabwürdigen: ſo würde die Erreichung des Schulzweckes abſolut unmöglich.

Wenn aber die Thätigkeit des Lehrers ihrem Weſen nach eine geiſtig-freie iſt, ſo folgt hieraus, daß die Schulaufſicht dieſelbe in jeder Hinſicht als ſolche anerkenne. Sie darf alſo nicht darauf ausgehen, über den Lehrer zu herrſchen, und ſeine Thätigkeit nach ihren Anſichten und ihrem Willen in jedem Falle zu beſtimmen; ſie muß vielmehr den geiſtigen Beruf des Lehrers und deſſen Selbſtthätigkeit achten. Sie hat das Recht und die Pflicht, auf Befolgung der geſetzlichen Anordnungen und Vorſchriften über die Schulangelegenheiten zu bringen, ſie darf aber nicht in das innere Weſen des Schulamtes eingreifen und die Schulbildung willkürlich regeln wollen. Sie hat nur die Thätigkeit des Lehrers zu beobachten, den Lehrer aufmerkſam zu machen auf ſein Thun, wenn es vielleicht mit dem Zwecke der Schule nicht im Einklange iſt; ihn zu belehren, wo es nöthig iſt; ſie darf aber nicht ihren Willen geltend machen in Sachen, welche das innere Weſen des Unterrichts betreffen, und wo das Geſetz Freiheit geſtattet; ſie darf von dem Lehrer nicht für ſich, ſondern nur im Namen des Geſetzes unbedingten Gehorſam fordern.

Die Schulaufſicht iſt von der Leitung der Schule

weſentlich verſchieden, obgleich beide oft mit einander verwechſelt werden. Die letztere gehört dem Lehrer allein. Ihm liegt ob, den Unterricht und die Disciplin auf die für die obwaltenden Umſtände und Verhältniſſe paſſendſte Art und den Ausſprüchen der Wiſſenſchaft gemäß einzurichten. Die Schulaufſicht hat nur darüber zu wachen, daß dies nicht auf eine Art geſchehe, die mit beſtehenden Anordnungen oder mit dem Schulzwecke in Widerſpruch ſteht; ſie darf aber nicht bei Verſchiedenheit der Anſicht die ihrige dem Lehrer als Geſetz aufdringen. Sie würde ſonſt aus ihren Grenzen heraustreten und in die Leitung der Schule eingreifen. Ueberall, wo es nicht die Aufrechthaltung poſitiver Anordnungen der zuſtändigen Behörden betrifft, kann die Schulaufſicht nur moraliſch durch Rath, Beiſpiele, Gründe und geiſtige Ueberlegenheit auf den Lehrer einwirken; jede andere Einwirkung würde eben ſo rechtlich unbegründet als moraliſch verwerflich ſein.

Vielleicht wendet man gegen die Richtigkeit dieſer Anſicht ein, daß dem Lehrer für ſeine Thätigkeit zu viel Raum gelaſſen, die Wirkſamkeit der Schulaufſicht aber zu ſehr eingeſchränkt worden ſei, und daß auf dieſe Art von Seiten des Lehrers Vieles geſchehen könne, was für die Schule im höchſten Grade nachtheilig iſt, ohne daß die Schulaufſicht im Stande ſei, es zu hindern, weil nur für wenige Fälle beſtimmte Geſetze vorhanden ſind. Dieſer Einwand iſt aber darum ohne Grund, weil es der Schulaufſicht unbenommen iſt, falls ſie moraliſch nicht auf den Lehrer wirken kann, ſich an die obere Schulbehörde mit der begründeten Bitte zu wenden, dem betreffenden Lehrer das zu befehlen, was er nicht thun will, ob es gleich nothwendig iſt, wenn es überhaupt Gegenſtand eines äußern Befehls ſein kann.

Ich glaube in dieſen Zügen das Weſen der Schulaufſicht im Allgemeinen deutlich bezeichnet zu haben, und ich wende mich nun zur Darlegung des Umfanges derſelben. Dem Raume nach kann ſich die Schulaufſicht entweder über das Schulweſen eines einzelnen Ortes (oder über eine einzelne Schule) erſtrecken, oder ſie kann auf die Schulen eines größern oder kleinern Bezirks ausgedehnt ſein. In dem letztern Falle nennen wir ſie Oberaufſicht, in dem erſtern Specialaufſicht. Die Oberaufſicht, da ihre Thätigkeit über mehrere Schulen ſich erſtreckt, kann natürlich die localen und perſönlichen Verhältniſſe nicht im Einzelnen ſo ins Auge faſſen, wie die Specialaufſicht, und ſie unterſcheidet ſich von dieſer alſo nicht blos dem Raume nach, ſondern auch qualitativ. Im Grunde iſt ſie nichts als eine Kontrole der Specialaufſicht, und geht uns alſo hier nichts weiter an. Die Specialaufſicht aber hat

Digitized by Google

es, den oben gegebenen Andeutungen nach, nicht blos mit der Schule und dem Lehrer, ſondern mit Allem zu thun, was auf die Schulbildung einwirkt oder einwirken kann. Ich will zunächſt auf den Umfang der Obliegenheiten der Schulaufſicht außer der Schule die Aufmerkſamkeit der Leſer hinleiten.

Die Schule iſt im Grunde nichts, als die Stellvertreterin des Hauſes. Die Bildung durch Unterricht kann das Kind in der Regel im elterlichen Hauſe nicht erlangen, daher iſt ſie eigenen Anſtalten zugewieſen, welche gleichſam eine Fortſetzung der häuslichen Erziehung bilden. Die Schule findet in dem Kinde ſchon einen gewiſſen durch die häusliche Erziehung bewirkten Grad der Bildung vor, von welchem ſie ausgehen muß. Die Familienerziehung iſt alſo der Grund des Schulunterrichtes. Je beſſer die Vorbildung des in die Schule eintretenden Kindes iſt, deſto fruchtbringender kann auch die Thätigkeit der Schule ſein; je ſchlechter die Erziehung im Hauſe war, deſto weniger wird der Lehrer wirken können. Aus dieſer bekannten Wahrheit folgt unmittelbar, daß die Schulaufſicht die häusliche Erziehung in der Gemeinde in das Auge faſſen muß, da ſie von großem Einfluß auf die Wirkſamkeit der Schulbildung iſt. Es gehört mithin zu den Obliegenheiten der Schulaufſicht, auf die häusliche Erziehung einzuwirken, die herrſchenden Vorurtheile zu entfernen, den Erziehungsfehlern entgegen zu arbeiten, richtige Anſichten über die Erziehung unter den Gliedern der Gemeinde zu verbreiten, und es dahin zu bringen, daß die Familienerziehung mit der Schule möglichſt in Einklang komme. Obgleich die Schulaufſicht für die beſſere häusliche Bildung nur ſelten geradezu wirkſam ſein kann, ſo ſtehen ihr doch Mittel genug zu Gebote, nach und nach dieſelbe zu verbeſſern. Belehrung im geſelligen Umgange, Beförderung der Lectüre populärer Schriften über Erziehung, Anlegung von Verwahrſchulen, werden gewiß nicht unwirkſame Mittel ſein, und wenn die Verhältniſſe es geſtatten, daß der Schulaufſeher noch durch Predigten und durch das eigene Beiſpiel für ſeinen Zweck thätig ſein kann, ſo werden Früchte ſeines Strebens gewiß nicht ausbleiben.

Die Schule iſt aber nicht blos eine Angelegenheit derjenigen Glieder einer Gemeinde, welche der Schulbildung bedürftige Kinder haben, ſondern ſie iſt eine Angelegenheit der ganzen Gemeinde; und es wirkt auf ſie nicht blos die Erziehung im Hauſe, ſondern das geſammte Leben in der Gemeinde ein. Die Natur der Sache, wie die Erfahrung, lehrt es genugſam, daß die Schulbildung da nicht gedeihen kann, wo man keinen Sinn für dieſelbe hat, wo man gleichgültig das Wirken der Schule betrachtet, wo kein Eifer

Digitized by Google

ſich findet, die Schulzwecke durch alle Mittel zu befördern. Das Aeußere wirkt beſtändig auf das Innere ein, und wenn die äußeren Verhältniſſe einer Schule ſchlecht ſind, ſo wird ſie ſich nie über die Mittelmäßigkeit erheben können, ſelbſt wenn die innern Bedingungen ihres Gedeihens vorhanden ſind. Ich ſchließe hieraus wohl mit Recht, daß die Schulaufſicht in der Gemeinde den rechten Sinn und Eifer für die Schule hervorzurufen oder zu erhalten ſuchen müſſe, und daß es weſentlich zu ihren Pflichten gehöre, falſche Anſichten über den Zweck der Schule zu beſeitigen, übertriebene Anforderungen an dieſelbe zu mäßigen, von ihrer Wichtigkeit zu überzeugen und Achtung gegen ſie zu begründen. Auch für dieſen Zweck wird es dem Schulaufſeher nicht an Mitteln fehlen, die freilich nicht plötzlich, ſondern nur nach und nach wirken können.

Ich habe durch die vorſtehenden Andeutungen die Aufmerkſamkeit der Leſer auf die Wirkſamkeit der Schulaufſicht außer der Schule hingelenkt; ſie erſtreckt ſich aber auch über die Schule ſelbſt. Es iſt zwar viel gewonnen, wenn die äußern Bedingungen des Schulunterrichts gut ſind, wenn dieſe durch die häusliche Erziehung und durch den in der Gemeinde herrſchenden lebendigen Sinn für ſie unterſtützt wird: aber wenn nicht auch in der Schule ſelbſt Alles gethan wird, was die Schulbildung fördert, oder Alles vermieden, was ſie hindert, ſo würde doch immer die Hauptſache fehlen. Die Schulaufſicht iſt daher in ihrem Wirken auf die Schule ſelbſt unſtreitig am wichtigſten, und man kann dieſen Theil ihrer Wirkſamkeit Schulaufſicht im engeren oder eigentlichen Sinne nennen.

Die Schulaufſicht hat zunächſt das Aeußere der Schule und des Unterrichts zu beachten, da die Erreichung des Schulzweckes durch die äußern Einrichtungen in der Schule gefördert oder aufgehalten werden kann. Zu dem Aeußern rechne ich hier zuerſt die Organiſation des ganzen Schulweſens eines Ortes, wenn derſelbe von ſo großem Umfange iſt, daß eine einzige Schule das Unterrichtsbedürfniß nicht befriedigt, und der einzelnen Schule, mag ſie einen oder mehrere Lehrer haben, dann das Schullocal, die Claſſification und Location der Schüler, den Schulbeſuch der Kinder und die Pflichten des Lehrers in Hinſicht der Pünktlichkeit und Gewiſſenhaftigkeit im Halten der Schulſtunden, in Hinſicht der Kleidung, des äußern Benehmens gegen die Schüler und ſeines äußern Thuns in der Schule überhaupt. Ein Schulaufſeher, der ſeine Aufmerkſamkeit nicht auf dieſe Gegenſtände richtet, verſäumt ſeine Pflicht; er darf aber auch keinen größern Werth auf dieſelben legen, als ſie wirklich haben.

Digitized by Google

Was das Innere der Schule, ihre eigentliche Aufgabe betrifft, ſo hat die Schulaufſicht ihre Aufmerkſamkeit auf den Unterricht und die Disciplin zu richten. Die Aufſicht auf den Unterricht muß den Lehrplan, die Methode, die Lehrhülfsmittel, die Lehr- und Schulbücher und die Beſchäftigung der Schüler außer der Schule berückſichtigen. In Hinſicht der Schuldisciplin hat der Schulaufſeher darauf zu ſehen, daß ſie im Allgemeinen zweckmäßig ſei, und daß weder unſtatthafte Disciplinarmittel noch die paſſenden auf eine Art angewendet werden, wodurch die Rechte der Eltern und Kinder gekränkt werden und das Beſte der Schule leidet. Es verſteht ſich aber nach dem früher Geſagten von ſelbſt, daß die Schulaufſicht weder in den Unterricht noch in die Disciplin unmittelbar eingreifen kann, weil ſie ſonſt aus ihren Grenzen heraustreten und in das Gebiet des Schulamtes hinübergreifen würde.

Der Beruf des Lehrers iſt nicht nur ein geiſtiger, ſondern da aller Unterricht zuletzt auf ſittliche Tüchtigkeit der Schüler gerichtet ſein muß, ſo ſteht er mit der Sittlichkeit in der innigſten Verbindung, und ohne ein ſittliches Leben und Verhalten des Lehrers in und außer der Schule kann der Zweck gar nicht erreicht werden, weil ſonſt Eltern und Schüler das unumgänglich nothwendige Vertrauen zu dem Lehrer verlieren, und weil ſein Beiſpiel dann jede Frucht ſeines Unterrichtes im Keime erſticken würde. Die Schulaufſicht hat daher nicht blos darauf zu achten, daß der Lehrer ſich immer geiſtig tüchtig erhalte, ſondern ſie muß auch den ſittlichen Wandel deſſelben ins Auge faſſen, darauf ſehen, daß er in allen ſeinen Handlungen die Würde ſeines Amtes wahre, und ihn nöthigenfalls warnen und zurechtweiſen. Jedoch iſt hier ganz beſondere Vorſicht anzuwenden, damit die Schulaufſicht nicht in eine polizeiliche Aufſicht ausarte; und der Schulaufſeher hat ſich ſehr zu hüten, daß er nicht bei jeder unbedeutenden Handlung, die vielleicht mit den ſtrengen Pflichten des Lehrers nicht ganz vereinbarlich iſt, einſchreite. Die Schulaufſicht muß in dem Lehrer die vernünftige Einſicht und das Pflichtgefühl achten, und ihm zutrauen, daß er Mißgriffe von geringerer Bedeutung in ſeinem Handeln einſehe und ohne Mahnung ſelbſt verbeſſere.

Endlich gehört es auch zu den Obliegenheiten der Schulaufſicht, die Rechte des Lehrers, der Eltern und der Schulkinder zu wahren und zu vertreten, wo ſie gefährdet ſind. Denn wenn der Lehrer nicht in ſeinen wohlbegründeten Rechten geſchützt wird, ſo muß in ihm nach und nach die Liebe und der Eifer für ſeine Schule erkalten, und Gleichgültigkeit gegen den Schulunterricht an ihre Stelle treten; was aber die Rechte der Eltern und Kinder

Digitized by Google

betrifft, ſo verſteht es ſich von ſelbſt, daß ſie durch den Lehrer und die Schule nicht angetaſtet werden dürfen. Nur diejenigen natürlichen Rechte, deren Aufgebung von Seiten der Eltern den Schulzweck unabläſſig erfordert, ſind hier natürlich ausgenommen, da ſie eben in Bezug auf die Schulen aufhören, Rechte zu ſein. Es geht hieraus hervor, daß die Schulaufſicht zugleich die nächſte Vermittlerin und Schiedsrichterin zwiſchen der Schule und den Eltern in allen Fällen ſein muß, in denen es ſich nicht um bürgerliche Verhältniſſe und Rechte handelt.

Es könnte wohl ſein, daß Manche die Anſicht hegten, ich hätte der Schulaufſicht einen zu großen Wirkungskreis angewieſen; ich glaube aber nicht, daß ich mich irrte. In der Wirklichkeit ſcheint die Thätigkeit des Schulaufſehers freilich auf einen engeren Kreis beſchränkt zu ſein, wie ſich da überhaupt ihre Sphäre nicht deutlich genug beſtimmt findet; aber ich habe die Wirklichkeit nicht vor Augen gehabt, und ich wollte ſie abſichtlich nicht beachten, ſondern blos das Weſen des Schulamtes berückſichtigen, da mir dieſes allein die rechte Quelle zu ſein ſcheint, aus welcher das Weſen und der Umfang der Schulaufſicht ſicher hergeleitet werden kann. Jedenfalls iſt es ganz unzulänglich, die Schulaufſicht lediglich darauf zu beſchränken, die Schule ſelbſt und den Lehrer zu beobachten, und dafür zu ſorgen, daß die Thätigkeit des letztern immer in dem rechten Gleiſe bleibe. Denn unmöglich kann man ihr blos den Zweck unterlegen, diejenigen Nachtheile zu verhüten, welche aus der nachläſſigen Führung des Schulamtes hervorgehen können, weil ſie dann unwürdig ſein würde für den tüchtigen Lehrer, und ohne Wirkung für die Schule, da ein Lehrer, der einer Art von polizeilicher Aufſicht unterworfen werden muß, für das Schulamt gar nicht taugt, und gar nicht Lehrer ſein darf. Edler und würdiger für den Schulaufſeher und den Lehrer iſt die Schulaufſicht jedenfalls dann, wenn man ihr Weſen mehr darin ſucht, die Schulbildung auf jede mögliche Weiſe zu unterſtützen, und dem Lehrer durch Rath und Beiſtand die Erfüllung ſeiner wichtigen Pflichten zu erleichtern. Daß man aber dann ihren Wirkungskreis nicht enger ziehen darf, als ich ihn gezogen habe, leuchtet dem Unbefangenen wohl hinlänglich ein.

Der Umfang der Schulaufſicht iſt groß, ihre Wirkſamkeit iſt auf die Schule höchſt einflußreich, ihre Pflichten ſind von hoher Bedeutung. Daraus erhellet wohl die Wichtigkeit des Berufs eines Schulaufſehers. Allgemeine, wenn auch wiſſenſchaftliche Kenntniſſe und eine oberflächliche Bekanntſchaft mit dem Unterricht, oder eine durch Erfahrung und Uebung erworbene Routine in der Aus-

Digitized by Google

übung der Schulaufſicht reichen für den nicht aus, der den Poſten eines Schulaufſehers ganz ausfüllen will, und es genügt hierzu auch noch nicht, daß er von der Wichtigkeit der Schule und ihrer Zwecke durchdrungen und von Liebe für die Sache der Schulbildung erfüllt iſt, für ſo nothwendig dies auch erachtet werden muß. Meiner Anſicht nach iſt für das Amt des Schulaufſehers eine tüchtige Kenntniß der allgemeinen Grundſätze der Erziehung und des Unterrichts, eine richtige Anſicht von dem Zwecke der Schule, den Mitteln der Schulbildung und ihrer zweckmäßigen Anwendung, gute Bekanntſchaft mit den verſchiedenen Arten des Unterrichts, der richtigen Methode der einzelnen Unterrichtsgegenſtände, der geſchickten Handhabung der Schuldisciplin erforderlich, woraus jene Achtung und Liebe für die Schule in der Regel von ſelbſt hervorgeht; und der Schulaufſeher muß überhaupt die eigenthümlichen Pflichten ſeines Berufes kennen, ſo wie die mannichfaltigen Hinderniſſe, welche dem Gedeihen der Schulen entgegen ſtehen, und die Art und Weiſe, wie ſie beſeitigt werden können.

Der gewiſſenhafte Schulaufſeher hat manche Schwierigkeiten zu überwinden, die ſeiner Wirkſamkeit entgegentreten. Schon der ſo eben angedeutete Umfang der Kenntniſſe, welche die vollkommene Ausübung der Schulaufſicht erfordert, erſchwert dieſelbe. Als die Lehrer noch aus dem Handwerkerſtande genommen wurden, als man noch nichts von einer bildenden Unterrichtsweiſe wußte, als man noch ſehr niedrige Begriffe von dem hatte, was die Schule leiſten kann und ſoll, da bedurfte es freilich nur eines ſehr geringen Maßes von Einſicht, um die Aufſicht über die Schule zu führen. Wer könnte aber verkennen, daß dies jetzt anders iſt? Wer würde die Behauptung wagen, daß jetzt, wo die Lehrer für ihren Beruf zum Theil recht gut vorgebildet werden, wo die Methodik auf einer hohen Stufe der Ausbildung ſteht und die Anforderungen an die Schule ſo hoch geſteigert ſind, daß jetzt eine allgemeine wiſſenſchaftliche Bildung vollkommen zur tüchtigen Führung der Schulaufſicht ſchon allein befähige?

Eine andere Schwierigkeit liegt in dem Mangel richtiger Erziehungsanſichten im Volke. Nicht nur die niedern, ſondern ſelbſt die höhern Klaſſen der bürgerlichen Geſellſchaft haben noch viele Vorurtheile und falſche Vorſtellungen von dem Weſen der Erziehung, von der Wirkung der Erziehungsmittel und von dem Zwecke und der Bedeutung der Schulbildung; und es iſt für den Schulaufſeher um ſo ſchwieriger, die nachtheiligen Wirkungen derſelben auf die Thätigkeit der Schule abzuhalten, je ſchwieriger es für ihn iſt, dieſelben kennen zu lernen, und je mehr er ſich auf mora-

Digitized by Google

liſche Einwirkung beſchränken muß, die wenigſtens bei der niedern Volksklaſſe oft nichts fruchtet.

Auch von Seiten des Lehrers können dem Schulaufſeher Schwierigkeiten in den Weg treten. Unlenkſamkeit, Dünkel, Widerſpruchsgeiſt, Streben nach völliger Ungebundenheit in ſeinem Amte, Mißdeutungen deſſen, was der Schulaufſeher thut, können dieſem die Ausübung ſeines Berufes erſchweren und verbittern, und es gehört wohl zuweilen eine große Entſchiedenheit des Willens und eine warme Liebe für die Sache dazu, wenn er nicht ganz niedergeſchlagen, und in der Erfüllung ſeiner Pflichten nicht läſſig werden ſoll.

Eine Hauptſchwierigkeit bei der Schulaufſicht ſcheint mir endlich noch in der eigenthümlichen Natur derſelben zu liegen. Jeder Menſch, beſonders der geiſtig gebildete und tüchtige, iſt mehr oder weniger geneigt, ſeine Umgebungen zu beherrſchen, und die Anſichten, die ihm als richtig erſcheinen, geltend zu machen; und dieſes an ſich nicht unrechte Streben kann leicht in Herrſchſucht ausarten. Der Schulaufſeher iſt der Gefahr beſonders ſtark ausgeſetzt, herrſchſüchtig zu werden. Seine Stellung kann ihn leicht dahin bringen, in dem Lehrer nicht blos einen ihm Untergeordneten, ſondern ſeinen Untergebenen im ſtrengſten Sinne zu ſehen, zu verlangen, daß ſelbſt im Innern der Schule ſein Wille unbedingt gelte, und da zu befehlen, wo er nur rathen darf. Der Lehrer iſt zum pünktlichen Gehorſam gegen die Geſetze verpflichtet, und der Schulaufſeher hat darauf zu achten, daß ſie von ihm in keiner Weiſe verletzt werden. Wie leicht kann es aber geſchehen, daß der Aufſeher ſich mit dem Geſetze verwechſelt, ſeinen Willen zum Geſetz zu machen ſucht, und von dem Lehrer auch da unbedingten Gehorſam fordert, wo kein höherer Wille ſpricht? Es iſt ſchon oben angedeutet worden, daß der Schulaufſeher aus ſeinem Kreiſe heraustreten würde, wenn er eine Herrſchaft über den Lehrer ausüben wollte; es leuchtet aber auch ein, daß er ſich dann die Erfüllung ſeines eigentlichen Berufs außerordentlich erſchweren und ſich vielen Verdrießlichkeiten ausſetzen würde.

Digitized by Google

Digitized by Google

III.

Die wechſelſeitige Schul-einrichtung.

Digitized by Google

Digitized by Google

1.

Dem Deutſchen iſt oft der Vorwurf gemacht worden, daß er Fremdes höher zu achten geneigt ſei als Einheimiſches. Dieſer Vorwurf iſt nicht ganz ungegründet; denn alle Welt weiß, wie begierig man bei uns den Modeberichten aus der Hauptſtadt der eleganten Welt entgegenſieht, und wie eifrig man bemüht iſt, mit den bizarren Einfällen der Laune und langen Weile der vornehmen Welt eines nur zu beweglichen Volkes die deutſche Einfalt aufzuſtutzen, und es iſt eine allbekannte Sache, daß der Deutſche ſelbſt jetzt noch fremde Sprachen ſorgfältiger als ſeine eigene zu lernen bemüht iſt, daß er durch die Maſſe von Ueberſetzungen die vaterländiſche Literatur zurückdrängt, daß er ausländiſche Erzeugniſſe und Einrichtungen den heimiſchen unbedingt vorzieht, und fremde Anſichten über die Verhältniſſe des Lebens, beſonders des politiſchen, auf den deutſchen Boden zu verpflanzen ſucht, ohne immer ruhig zu prüfen, ob ſie auch hier gedeihlichen Boden finden. Bei dem Allen giebt es aber doch Manches, worin der Deutſche ſeine Eigenthümlichkeit und Selbſtſtändigkeit eiferſüchtig zu bewahren ſtrebt. Ganz beſonders gehört hierher das Unterrichtsweſen, das ſich in Deutſchland auf ganz eigenthümliche Weiſe ausgebildet hat. Mit Stolz betrachtet er den öffentlichen Unterricht ſeines Vaterlandes, und in dem feſten Bewußtſein, daß in dieſer Hinſicht Deutſchland über alle andere Länder Europa's und folglich der Welt emporrage, ſieht er mit Gleichgültigkeit auf die pädagogiſchen Beſtrebungen des Auslandes herab, und läßt ſich durch nichts bewegen, den Unterricht und die Verfaſſung ſeiner Schulen nach Anſichten umzuwandeln, die aus der Fremde kommen. Mehrere Erſcheinungen in der pädagogiſchen Welt bezeugen dies laut, unter andern auch der ſogenannte gegenſeitige Unterricht oder die Bell-Lancaſterſche Methode. So vieles Aufſehen auch der gegenſeitige Unterricht ſeit Anfang dieſes Jahrhunderts zunächſt in England und ſpäter in faſt allen europäiſchen Ländern, außer Deutſchland, gemacht hat; ſo eifrig man auch die Verbreitung

Digitized by Google

deſſelben beförderte, ihn mit den übertriebenſten Lobſprüchen freigebig überſchüttete, und ſo geneigt man auch beſonders in England und Frankreich war, Lancaſter als den pädagogiſchen Meſſias darzuſtellen, der mit ſeiner Unterrichtsweiſe wie mit einem Zauberſtabe die Bildung der Jugend auf wunderbare Weiſe erleichtere; ſo laut ſelbſt Einzelne in Deutſchland für die neue engliſche Erfindung ſprachen, und dieſelbe der gaſtlichen Aufnahme in unſerm Vaterlande für würdig erachteten: die Deutſchen blieben unerſchüttert, die große Mehrzahl der deutſchen Pädagogen erklärte ſich dagegen, und die vereinzelten Verſuche, die Lancaſter-Methode deſſen ungeachtet bei uns heimiſch zu machen, hatten keine weitere Folge.

Das Weſen des gegenſeitigen Unterrichts war auch in der That nicht geeignet, ihm in Deutſchland viele Freunde zu erwerben. Entſtanden in einem Lande, das noch gar keinen öffentlichen Unterricht hatte, und wo drei Viertheile aller ſchulfähigen Kinder ganz ohne Unterricht aufwuchſen; hervorgegangen aus dem Bedürfniſſe, einer großen Menge von Kindern nur die unentbehrlichſten Kenntniſſe für das Leben beizubringen, und ſo nur die roheſte Grundlage der Bildung zu legen; darauf berechnet, den Unterricht ſo wenig koſtſpielig als möglich zu machen, weil die Koſten deſſelben nur durch den wohlthätigen Sinn wohlhabender Privaten beſchafft werden konnten: mußte derſelbe natürlicher Weiſe von Grundſätzen ausgehen und Mittel zu Hülfe nehmen, die mit den in Deutſchland für den Unterricht der Jugend geltenden und gebrauchten in einen ſchroffen Gegenſatz traten. Das Problem, welches die Erfinder des g e g e n ſ e i t i g e n U n t e r r i c h t s zu löſen hatten, war: eine große Menge von Kindern durch einen einzigen Lehrer ſo zu unterrichten, daß dieſelben wenigſtens nothdürftig das Leſen, Schreiben, Rechnen und den Katechismus mechaniſch erlernten. Da aber die Unmöglichkeit vorlag, daß ein Lehrer, und wäre er auch der beſte auf dem ganzen Erdenrunde, mehrere Hunderte von Kindern auf den verſchiedenſten Stufen der Bildung ganz allein unterrichten und zweckmäßig beſchäftigen konnte, ſo mußten beſondere Einrichtungen ausgeſonnen werden, durch welche jene Unmöglichkeit in Möglichkeit verwandelt wurde. Man kam hierbei auf denſelben Gedanken, auf den man in Deutſchland längſt gekommen war, nämlich auf den, ä l t e r e S c h ü l e r z u r U n t e r w e i ſ u n g j ü n g e r e r z u b e n u t z e n. Das war in Deutſchland allerdings längſt bekannt und in Anwendung gekommen; aber man hatte dergleichen Gehülfen nicht überall oder nach einem feſten Syſteme angewendet, und ihre Thätigkeit nicht auf den eigentlichen

Digitized by Google

Unterricht ausgedehnt, ſondern auf die Beſorgung ſolcher kleinen Geſchäfte beſchränkt, welche zwar den Unterricht fördern können, aber doch nicht weſentlich zu ihm gehören. Eine Veranlaſſung zu einer weiteren Ausdehnung dieſes Erleichterungsmittels war damals in den deutſchen Schulen noch nicht vorhanden; denn die Zahl der Schüler ſtieg doch in der Regel nicht bis in die Hunderte, und der Lehrer behielt Zeit genug, den Unterricht, der nur wenige Gegenſtände umfaßte und noch keinen höhern Zweck hatte, ganz allein zu geben. In England dagegen trieb die Noth dazu, ein feſtes Helferſyſtem gleich von vorn herein auszuſinnen, und die Helfer, als weſentliche Glieder des Schulorganismus, zu wahren Gehülfen des Lehrers zu machen, d. h. ſie zum Unterrichte ſchwächerer Schüler ſelbſt zu beſtimmen. Hiermit iſt das Weſen des gegenſeitigen Unterrichts, wie es längſt bekannt iſt, bezeichnet. In einer wahren Lancaſterſchule iſt der Lehrer der Meiſter, der das Ganze leitet, ohne ſelbſt für den Unterricht unmittelbar viel zu thun; die Gehülfen (Monitoren) ſind ſeine Geſellen und die eigentlichen Arbeiter. Sie lernen und lehren zugleich, oder ſie vermitteln nur das Lehren, wie der Mund die Gedankenmittheilung an Andere vermittelt. Die eigentlichen Lehrer ſind die Bücher und Tabellen, welche die Gehülfen oder Monitoren vorſprechen.

Wäre die Lancaſter'ſche Unterrichtsweiſe in Deutſchland zur Zeit der Reformation bekannt geweſen, man würde ſie, und mit Recht, begierig ergriffen und in die Schulen eingeführt haben. Aber was ſollte ſie uns im neunzehnten Jahrhunderte, zu einer Zeit, wo ſchon jedes Dorf ſeine Schule und ſeinen Lehrer hatte, wo nicht mehr viele Hunderttauſende von Kindern, wie in England und Frankreich, ohne Unterricht aufwuchſen? Wie konnten wir von der Höhe, auf welche uns bereits die Bemühungen einer großen Anzahl geiſtreicher Pädagogen und tüchtiger Lehrer emporgehoben hatten, wieder herabſteigen in die neblige Tiefe? Wie hätten die deutſchen Schulen den bildenden Unterricht, der ſchon weite Bahnen ſich gebrochen hatte, und der als Ideal alle Geiſter bewegte, vertauſchen ſollen mit jenem geiſttödtenden Mechanismus, jenem Buchſtabendienſte und Wortgeplapper, welches das Charakteriſtiſche der Lancaſter'ſchen Methode iſt? Wie wäre es möglich geweſen, daß die deutſchen Pädagogen und Lehrer mit einem Male um 200 Jahre rückwärtsſchritten? Und wie hätte ein Vernünftiger von dem gegenſeitigen Unterrichte das Heil der Bildung für Deutſchland erwarten können?

Eben ſo abſchrekkend, wie der Unterricht, waren auch die diſ-

ciplinariſchen Einrichtungen, die Strafen und Belohnungen in den Lancaſterſchulen. Auf nichts, als auf die Erzwingung äußeren Gehorſams einer Maſſe roher Kinder berechnet und auf Anreizung eines vom ſittlichen ſehr verſchiedenen Ehrgefühls, waren ſie nur geeignet, eben ſo die Lachmuskeln in Bewegung zu ſetzen, als die Seele mit Unwillen und Betrübniß zu erfüllen. In Deutſchland hatte man ſich bereits zu der Idee der ſittlichen Erziehung auch durch die äußeren Schuleinrichtungen, beſonders durch die ſtrafende und belohnende Gerechtigkeit erhoben, und daher war es wohl natürlich, daß Lancaſter's Schulzucht die Abneigung gegen die neue Erfindung nur vermehrte, welche ſchon durch ſeinen Unterricht erzeugt werden mußte.

Jeder Organismus nimmt freiwillig nur das in ſich auf, was ihm gleichartig und was geeignet iſt, ſein Beſtehen zu ſichern und ſeine Entwickelung zu befördern; wenn ihm etwas Fremdartiges und Widerſtrebendes aufgedrungen wird, ſo wird ſeine Kraft geſchwächt, er fängt an, zu ſiechen, und ſtirbt zuletzt ab. Der gegenſeitige Unterricht nach Lancaſter war dem Organismus des öffentlichen Unterrichts in Deutſchland fremdartig und widerſtrebend, er wurde daher von demſelben abgeſtoßen, er blieb für ihn todt und keine Bemühungen konnten ihm Leben einhauchen.

Laſſet die Todten ruhen! Mag man in England und Frankreich, in Rußland und Amerika fortfahren, Schulen des gegenſeitigen Unterrichts zu gründen! Es iſt dies dort zweck- und zeitgemäß. Erſt muß da, wo es noch an aller tieferen Geiſtesbildung fehlt, eine Periode kommen, wo man die Nothwendigkeit derſelben fühlt und den erſten Grundſtein zu ihr dadurch legt, daß man ihre nothwendigen Bedingungen, die mechaniſchen Fertigkeiten im Leſen, Schreiben und Rechnen, herbeiſchafft; dann erſt kann auf dieſem Grunde weiter gebaut und nach und nach ein Syſtem des öffentlichen Unterrichts aufgeführt werden, das den immer höher ſich ſteigernden Anforderungen der Zeit entſpricht. Auch Deutſchland hat dieſe erſte Periode, aber auf eine bei weitem minder angemeſſene Weiſe durchlaufen; jetzt befindet es ſich aber in einer andern, wo es gilt, ein ungleich höheres Ziel zu erreichen. Wollten wir aus dieſer in die erſte zurückſchreiten, ſo hieße das ſo viel, als wieder kindiſch werden, wenn man ſchon zum Jünglinge oder Manne herangereift iſt. Für Länder, wo die Maſſe der Bewohner noch auf einer ſehr niedrigen Stufe geiſtiger Bildung ſteht, iſt das Lancaſterweſen vortrefflich. Denn würde es nicht lächerliche Thorheit ſein, für die unterſten Stände in England, Frankreich, Rußland, die höchſtens nur äußere Bildung, Lebensklugheit, Raffinement be-

Digitized by Google

ſitzen, aber von echter Bildung des Geiſtes, von ſittlicher Durchbildung noch keine Ahnung haben, Schulen nach Art der deutſchen zu errichten, in welchen ſittliche Lebensbildung das Ideal iſt? Die Zeit des Lancaſterthums iſt für uns vorüber; Niemand kann ſie wieder zurückrufen wollen. Darum noch einmal: Laſſet die Todten ruhen!

2.

So wie Ueberſchätzung des Fremden und eine daraus hervorgehende Nachahmungsſucht, die das Fremde nur als Fremdes vorzieht, Tadel verdient, eben ſo tadelnswerth iſt wohl ein ſelbſtſüchtiger Stolz, der auf alles Ausländiſche, weil es ausländiſch iſt, mit Geringſchätzung herabſieht und ſich nicht einmal die Mühe giebt, daſſelbe genau zu prüfen, um zu ſehen, ob doch nicht vielleicht Einiges davon Beachtung verdiene und auf die vaterländiſchen Verhältniſſe mit Vortheil angewendet werden könne. Wenn auch nicht von dem erſten, ſo iſt doch der Deutſche von dem letzten Fehler faſt ganz frei. Denn es gehört weſentlich zu ſeinem Charakter, Alles zu prüfen, woher es auch kommen möge, und aus Allem Nahrung für ſein eigenthümliches Leben zu ziehen.

Dieſe allgemeine Bemerkung iſt auch auf den gegenſeitigen Unterricht anwendbar. Denn wenn auch in Deutſchland über dieſe neue Erſcheinung in der Schulwelt faſt allgemein das Urtheil gefällt wurde, daß ſie den deutſchen Schulverhältniſſen nicht angemeſſen ſei, ſo war man doch weit entfernt, Alles an ihr für unbrauchbar zu erklären. Vielmehr waren faſt Alle, die darüber ſprachen, und darunter die bedeutendſten Pädagogen, darin einig, daß Manches in der Lancaſtermethode Beachtung verdiene und für den öffentlichen Unterricht in Deutſchland anwendbar ſei. Wie hätte auch das Urtheil anders ausfallen können? Kein Syſtem iſt ſo dumm, daß nicht noch etwas Geſcheidtes darin zu finden wäre. Die menſchliche Vernunft kann ſich in keinem Erzeugniſſe ganz verleugnen, und ſchimmert ſelbſt, wiewohl in ſchwachen Strahlen, aus der Thorheit und dem Aberwitze hervor.

Was aber in dem gegenſeitigen Unterrichte das für unſere Verhältniſſe Brauchbare ſei, konnte man natürlich nicht ſogleich mit Beſtimmtheit finden. Es mußte erſt eine vielſeitige Betrachtung der neuen Erſcheinung, es mußten vielfache Verſuche vorhergehen. Weder das Eine, noch das Andere fehlte. Von dem Jahre 1808

Digitized by Google

an wurde die Sache vielfach in beſonderen Schriften und in Zeitblättern aller Art beſprochen und an nicht wenigen Orten auch practiſch verſucht.

Einer der bedeutendſten Verſuche, das Lancaſterſyſtem mit Modificationen in Deutſchland zu acclimatiſiren, wurde in der Elementarklaſſe der Freiſchule zu Weimar durch den vor einigen Jahren zu früh verſtorbenen Hofcantor Hergt gemacht. Dieſe, nach Lancaſterſchen Grundſätzen eingerichtete, Klaſſe erregte eine Zeit lang nicht gewöhnliche Aufmerkſamkeit und wurde von Fremden oft beſucht. Es herrſchte auch in der That in ihr eine muſterhafte Ordnung, und der gegenſeitige Unterricht war daſelbſt in ſo fern ſchon bedeutend modificirt, als die Helfer oder Monitoren nicht eigentlich das Geſchäft des Lehrers ſelbſt hatten, ſondern nur das vom Lehrer Entwickelte oder Gegebene einüben halfen, und als natürlicher Weiſe von dem ganzen ſchrecklich-lächerlichen Syſteme der Schulzucht keine Rede mehr war. Dennoch war das für deutſche Schulen wahrhaft Brauchbare noch nicht beſtimmt ausgeſchieden, es wurde noch ein zu großer Werth auf Kleinigkeiten und Spielereien gelegt und wahrſcheinlich unwillkürlich mitunter Spiegelfechterei getrieben. Hierzu kam, daß die Perſönlichkeit des Hofcantors Hergt und die ihm anklebende Aengſtlichkeit und Schüchternheit ein weſentliches Hinderniß der Geltendmachung dieſer neuen Lehreinrichtung war. Genug, ſie hörte im Jahre 1825 bei der Vereinigung der Freiſchule mit der neu entſtehenden Bürgerſchule auf, ohne einen weſentlichen Einfluß auf die Verbreitung des modificirten gegenſeitigen Unterrichts gehabt zu haben. Aehnliche Bewandtniß hatte es mit ähnlichen Verſuchen an anderen Orten.

Ganz ohne Folgen waren indeß dieſe Verſuche nicht geblieben. Man hatte doch durch die Erfahrung ſich überzeugt, daß Manches aus der Lancaſtermethode auf unſere Schulverhältniſſe mit Vortheil angewendet werden könne, und man war bemüht, überall, wo die Klaſſen überfüllt waren, etwas davon in Anwendung zu bringen, um den Unterricht zu erleichtern und die Früchte deſſelben zu ſichern.

Sonderbar! Man war auf dem rechten Wege und dem Ziele nicht mehr fern, und doch konnte man es nicht erreichen. Deutſchland war ſo reich an pädagogiſchen Talenten und tüchtigen Schullehrern, und doch wurden die wenigen Schritte bis zum endlichen Gelingen der Verſuche nicht gethan, ſo nahe ſie auch immer liegen mochten. Die Zeit war in Deutſchland noch nicht gekommen. Im Auslande ſollte erſt die Idee der Anwendung des gegenſeitigen Unterrichts auf ſchon höher ſtehende Schulen ausgebildet und ins

Digitized by Google

Leben gerufen werden. Dänemark, in der pädagogiſchen Welt Deutſchlands faſt terra incognita, war es, welches jene Idee zuerſt in ſich aufnahm, ſie eigenthümlich ausbildete und in wenigen Jahren glücklich in die Wirklichkeit rief.

Ein hoher Stabsofficier, Herr v. Abrahamſon, war es bekanntlich, welcher im Jahre 1819 die Aufmerkſamkeit des Königs auf den gegenſeitigen Unterricht hinlenkte. Er hatte zwar die Anſicht, daß für die vollſtändige Anwendung der Lancaſtermethode das Volk in Dänemark zu gebildet ſei und die Schulen ſchon zu hoch ſtänden, aber er war überzeugt, daß Manches daraus mit großem Vortheile angewendet werden könne. Seine Ideen fanden Eingang, wurden geprüft, als beachtenswerth anerkannt, weiter entwickelt und näher beſtimmt, und ſo entſtand nach und nach die ſogenannte wechſelſeitige Schuleinrichtung, die binnen wenigen Jahren ſich ſo verbreitete, daß im Königreiche im Jahre 1829 ſchon 2524 nach derſelben organiſirte Schulen beſtanden.

Die Lancaſtermethode war zwar eigentlich die Quelle der wechſelſeitigen Schuleinrichtung, ſie hatte aber unter der Hand ſo viele Veränderungen erfahren, daß ſie ſich gar nicht mehr ähnlich ſah, und daß die ſogenannte wechſelſeitige Schuleinrichtung wirklich als etwas ganz Neues, von dem gegenſeitigen Unterrichte ſehr Verſchiedenes zu betrachten iſt. Wenn der Charakter des gegenſeitigen Unterrichts darin beſteht, daß ältere, weiter vorgeſchrittene Schüler die jüngern und ſchwächern unter der Oberleitung des Lehrers wirklich unterrichten, ſo liegt das Weſentliche der wechſelſeitigen Schuleinrichtung darin, daß durch feſte, zweckmäßige Einrichtungen und durch die Benutzung älterer Schüler die Selbſtbeſchäftigung der Abtheilungen, die der Lehrer nicht gerade unmittelbar ſelbſt unterrichten kann, und das ganze Schulleben geregelt wird. Sie zielt alſo im Grunde gar nicht auf den eigentlichen Unterricht ab, ſondern auf das Leben in der Schule überhaupt, und auf die Uebung in dem, worüber der Lehrer unterrichtet hat, insbeſondere. Die Gehülfen erſcheinen in der wechſelſeitigen Schuleinrichtung nicht als untergeordnete Lehrer oder Lehrgehülfen, ſondern nur als Ordner, Leiter der Kleinern und Schwächern. Der Unterricht bleibt völlig in der Hand des Lehrers. Darüber herrſcht ja wohl unter allen Lehrern die größte Uebereinſtimmung, daß das durch den Unterricht Gegebene und Entwickelte zum feſten Eigenthume des Kindes werden muß. Das kann aber nur dadurch geſchehen, daß das Kind ſich vielfach übt. Bei dieſer Uebung kann es ſich, mindeſtens im Anfange, nicht ſelbſt überlaſſen bleiben, es muß vielmehr dabei geleitet werden. Am zweckmäßigſten würde dies allerdings

Digitized by Google

durch den Lehrer ſelbſt geſchehen; es iſt dies aber in der Regel unmöglich, und zwar immer dann, wenn die Schüler einer Klaſſe nicht alle auf derſelben Stufe der Kenntniß und Fertigkeit ſtehen, wenn alſo mehrere Abtheilungen gebildet werden müſſen, die zugleich in der Schule anweſend, zu unterrichten und zu beſchäftigen ſind. Welch eine ſchwierige Aufgabe es ſelbſt für den gewandteſten Lehrer iſt, eine Abtheilung unmittelbar zu unterrichten und auch nur eine andere zu derſelben Zeit zu beſchäftigen, iſt bekannt genug, und ebenſo, wie mangelhaft in dieſem Falle immer die Selbſtbeſchäftigung und Uebung dieſer anderen Abtheilung bleibt. Ueber dieſe Schwierigkeit hilft die wechſelſeitige Schuleinrichtung glücklich hinweg, indem ſie es möglich macht, nicht nur eine Abtheilung, ſondern ſogar mehrere, angemeſſen zu üben und zu beſchäftigen, während der Lehrer ſeine Thätigkeit einer anderen Abtheilung ganz zuwendet.

Das Gehülfenſyſtem in der wechſelſeitigen Schuleinrichtung iſt aber nicht das Einzige, worauf es ankommt; weſentlich gehört hierzu, daß alle Uebungen in jedem Lehrgegenſtande genau abgegrenzt und aufgeſtellt ſind, ſo daß die durch Gehülfen geleitete Selbſtbeſchäftigung der Schüler ohne Lücken und Sprünge ſtufenweiſe fortſchreiten kann. Wenn daher in einer Schule auch das Gehülfenſyſtem eingeführt wäre, es fehlte aber an der Aufſtellung dieſer Uebungen, ſo wäre doch die Schule nicht, oder ſehr unvollkommen, nach der wechſelſeitigen Schuleinrichtung organiſirt.

Weſentlich iſt endlich in der wechſelſeitigen Schuleinrichtung auch noch, daß die Gehülfen überhaupt zur Mitaufſicht über die verſchiedenen Abtheilungen gebraucht werden, damit kein Schüler etwas thue, was der Schule unangemeſſen iſt und die Erreichung des Schulzweckes hindert. Es liegt ihnen ob, allen Störungen des Unterrichts vorzubeugen und zur Erhaltung der Ruhe und Ordnung in jeder Hinſicht beizutragen.

Aus dieſen freilich nur kurzen Andeutungen über das Charakteriſtiſche der wechſelſeitigen Schuleinrichtung geht zur Genüge hervor, daß ſie von dem Lancaſterweſen völlig verſchieden iſt und daß man bei ihr an dieſes gar nicht denken darf. Wenn ſie auch urſprünglich aus der Lancaſtermethode hervorgegangen iſt, ſo wird doch kein Verſtändiger deshalb Anſtoß daran nehmen; denn es iſt im Leben häufig zu bemerken, wie das Verkehrte Anlaß zur Auffindung des Zweckmäßigen giebt, und wie die Wahrheit durch den Irrthum ſich Bahn bricht. Es würde von großer Beſchränktheit zeugen, wenn man die wechſelſeitige Schuleinrichtung ihres Urſprungs wegen verwerfen wollte.

Digitized by Google

Es leuchtet aber weiter ein, daß die wechſelſeitige Schuleinrichtung eben nur eine Einrichtung, eine äußere Veranſtaltung für den Unterricht, aber keine Methode, kein pädagogiſches Syſtem iſt. Dieß muß wohl ins Auge gefaßt werden. Die wechſelſeitige Schuleinrichtung giebt keine Grundſätze an, nach welchen der Unterricht zu betreiben iſt, nicht einmal Manieren für das eigentliche Lehren. Methode und Lehrform werden von ihr gar nicht berührt, ſie hat mit ihnen gar nichts zu thun. Sie giebt nur Einrichtungen an, durch welche es möglich wird, in allen Theilen des Schullebens Ordnung und Regelmäßigkeit hervorzurufen und feſtzuhalten und die Selbſtbeſchäftigung und Uebung der Schüler zweckmäßig zu leiten. Die wechſelſeitige Schuleinrichtung kann bei jedem pädagogiſchen Syſteme, bei jeder Methode beſtehen. Wähne daher Niemand, er müſſe die angenommene Methode und Unterrichtsweiſe ändern, wenn er die wechſelſeitige Schuleinrichtung annehmen wolle.

So wenig die wechſelſeitige Schuleinrichtung darauf ausgeht, den Unterricht umzuändern, eben ſo wenig will ſie neue Maximen für die Schulzucht aufſtellen. In den nach ihr organiſirten Schulen werden allerdings Disciplinarmittel angewendet, die in vielen andern Schulen fehlen, aber darin liegt gar nichts Charakteriſtiſches und Weſentliches. Jeder Lehrer kann die Disciplin nach ſeinen Grundſätzen und Anſichten regeln, wenn er auch die wechſelſeitige Schuleinrichtung annimmt. Man findet in den Schulen nach wechſelſeitiger Schuleinrichtung gewöhnlich eine graue und eine ſchwarze Tafel, worauf die Namen derer, welche noch im Anfang der Verſchlechterung, und derer, welche ſchon bis zu einer niedrigern Stufe der Sittlichkeit geſunken ſind, geſchrieben werden zur Warnung und Strafe; wenn aber auch Jemand dieſe Tafeln bei Seite ſetzte und die Beſſerung durch andere Mittel zu erreichen ſuchte, ſo könnte ſeine Schuleinrichtung doch noch immer die wechſelſeitige ſein. Dabei muß aber freilich bemerkt werden, daß die disciplinariſchen Maximen, welche in den däniſchen Schulen angewendet werden, im Allgemeinen ſehr empfehlenswerth ſind.

Jede neue Einrichtung, wenn ſie auch zweckmäßig iſt, findet doch verſchiedenartige Gegner. Die einen verwerfen ſie, weil ſie neu iſt, die anderen, weil ſie, ihrer Meinung nach, längſt Bekanntes und Verſuchtes enthält. So ſind die Menſchen, und darum kann es Niemand Allen recht machen. Die wechſelſeitige Schuleinrichtung hat daſſelbe Schickſal erfahren, wie ſo viele andere Einrichtungen und Wahrheiten. Sie iſt bald darum unbeachtet geblieben, weil ſie als eine Neuerung angeſehen wurde; bald darum, weil man wähnte, ſie gebe nichts, was nicht ſchon längſt bekannt

Digitized by Google

und in den Schulen angewendet worden ſei. Es mag paradox klingen, aber es iſt wahr, die wechſelſeitige Schuleinrichtung iſt weder neu, noch alt. Sie iſt nicht neu; denn man hat es allerdings ſchon im vorigen Jahrhunderte und lange vor der Ausbildung der wechſelſeitigen Schuleinrichtung in den Schulen gefühlt, daß der Lehrer nicht immer allein durchkommen könne, und daß es zweckmäßig ſei, Schüler zu Gehülfen des Lehrers zu nehmen, die in der Aufrechthaltung der Schulordnung und in der Uebung gewiſſer Fertigkeiten ihm Hülfe leiſteten. In ſo fern iſt die wechſelſeitige Schuleinrichtung keineswegs neu. Aber man hatte früher nicht daran gedacht, die Sache geordnet, nach Regel und Syſtem einzurichten; manche ſich dadurch nöthig machende Veranſtaltungen waren ganz unbekannt, und an Aufſtellung von zweckmäßigen Uebungsreihen für die Selbſtbeſchäftigung der Schüler fehlte es ganz. Alles dieſes iſt nun in der wechſelſeitigen Schuleinrichtung und durch ſie bewirkt worden; und in ſo fern kann von ihr nicht behauptet werden, daß ſie alt ſei.

Es iſt alſo gar kein Grund vorhanden, daß die Lehrer die wechſelſeitige Schuleinrichtung mit mißtrauiſchen Blicken betrachten und mit Geringſchätzung auf ſie herabſehen. Sie iſt etwas ganz Einfaches, ganz Anſpruchloſes; ſie will nicht dem Lehrer neue Anweiſungen zum Unterrichte oder zur Handhabung der Schuldisciplin ertheilen, ſie will ihn von ſeinen pädagogiſchen Grundſätzen durchaus nicht abwenden; ſondern ſie hat nur den Zweck, ihm den Unterricht zu erleichtern, indem ſie ihm zeigt, welche äußere Schuleinrichtungen er zu treffen habe, und wie er die Schüler ſelbſt benutzen könne, um Ordnung in allen Schulverhältniſſen zu erhalten und zweckmäßige Uebung der Schüler in Kenntniſſen und Fertigkeiten möglich zu machen.

Die wechſelſeitige Schuleinrichtung iſt demnach weit entfernt, die Fortſchritte in der Pädagogik und Methodik zu hemmen, oder uns rückwärts zu führen, oder die Methode in ihrem Werthe herabzuſetzen. Sie iſt kein Rückſchritt, ſondern ein Fortſchritt. Dies iſt wohl einleuchtend genug. Nächſt der Methode und Lehrform kommt es in der Schule noch darauf an, daß Ruhe und Ordnung in jeder Hinſicht herrſche, daß jeder Schüler angemeſſen beſchäftigt ſei, daß jeder Gelegenheit und Anleitung erhalte, ſich durch Uebung das feſt anzueignen, was durch den unmittelbaren Unterricht des Lehrers in ihm zum Bewußtſein gekommen iſt. Jedermann würde eine Schule, wo Veranſtaltungen fehlten, um alles dieſes zu erzielen, mangelhaft und ſchlecht nennen. Die wechſelſeitige Schuleinrichtung zeigt nun gerade, welche Einrichtungen und Veranſtaltungen man hierzu

treffen könne und ſolle; ſie erſcheint mithin als eine nothwendige Ergänzung und Bedingung des methodiſchen Unterrichts, der allerdings in den deutſchen Schulen einen bedeutenden Grad von Vollkommenheit erlangt hat. Jeder Lehrer, der ſeine Aufgabe wirklich ſo vollkommen als möglich löſen, der ſich den Unterricht erleichtern, ihn den Schülern angenehm machen will, wird ſich deshalb der wechſelſeitigen Schuleinrichtung zuwenden.

Es liegt nicht in dem Plane dieſes Aufſatzes, die Vortheile im Einzelnen anzugeben, welche die wechſelſeitige Schuleinrichtung für den Unterricht, für den Lehrer, für den Schüler hat. Aber angedeutet muß hier werden, daß durch ſie das erziehende (im engeren Sinne) Element der Volksſchule bedeutend verſtärkt wird und daß ſie zweckmäßig auf das Leben vorbereitet. Die Schule bildet ein Gemeinweſen, wenn man will, einen Staat im Kleinen. In jedem Gemeinweſen muß Jeder für das Ganze bald auf dieſe, bald auf andere Art thätig ſein, alle Kräfte müſſen ſich gegenſeitig unterſtützen und beleben, Niemand darf egoiſtiſch nur an ſich denken, Alle müſſen einander helfen und unterſtützen. Daß die Idee eines ſolchen Gemeinweſens recht früh in dem Kinde entſtehe und klar werde, iſt in hohem Grade wünſchenswerth; dies wird aber durch die wechſelſeitige Schuleinrichtung bewirkt, bei welcher ſich Alle als Glieder eines Gemeinweſens fühlen und einander helfen und weiter bringen lernen. So wie der Unterricht das Leben in der Gemeinſchaft darſtellen muß, ſo muß ſich dieſes Leben in der Gemeinſchaft auch in dem Schulleben, in der ganzen Einrichtung der Schule abſpiegeln, und auch darum erſcheint die wechſelſeitige Schuleinrichtung als in hohem Grade beachtenswerth.

Die Anſichten über die wechſelſeitige Schuleinrichtung ſind häufig ſehr unklar. Viele Lehrer ſehen in ihr eine feſte, unveränderliche Form, in welche ſie eingeſchnürt werden ſoll, und durch welche ihre Freiheit vernichtet werde. Wäre dieſe Anſicht richtig, ſo würde jene Schuleinrichtung allerdings nicht empfehlenswerth ſein. Denn da der Unterricht weſentlich in der Bildung des Geiſtes beſteht, und dieſe nur durch einen geiſtig gebildeten, ſelbſtſtändigen, ſich mit Freiheit bewegenden Lehrer bewirkt werden kann, ſo iſt von der Schule und dem Unterrichte Alles abzuweiſen, was dieſer geiſtigen Selbſtſtändigkeit zu nahe tritt und die Freiheit des Lehrers zu ſehr beengt oder gar aufhebt. Unnöthig erſcheint dabei die Bemerkung, daß Freiheit mit Willkür nicht verwechſelt werden darf. Die wechſelſeitige Schuleinrichtung hebt aber durchaus die Freiheit und die Selbſtſtändigkeit des Lehrers nicht auf, ſie will ihm keine Feſſeln anlegen, ſie will ihm keine Einrichtungen ange-

Digitized by Google

ben, von denen er nie und nirgends abweichen dürfe, und man darf nicht denken, daß nun von jedem Lehrer und an allen Orten die ganze Einrichtung, wie ſie ſich z. B. in den Schulen zu Eckernförde oder anderswo findet, genau und bis in's Einzelne angenommen werden müßte und daß davon in keinem Falle eine Abweichung zu geſtatten ſei. Die wechſelſeitige Schuleinrichtung will nicht bis in's Einzelne feſte, unabänderliche Einrichtungen vorſchreiben und Normen feſtſtellen. Sie iſt vielmehr der mannigfaltigſten Modificationen nach localen und individuellen Verhältniſſen und Umſtänden fähig, und die Idee muß im Grunde von jedem Lehrer für ſeine Perſönlichkeit, ſeine Schüler, ſein Local, ſeine Verhältniſſe eigenthümlich in's Leben gerufen werden. Nur die allgemeinen Grundſätze ſind unverrückt im Auge zu behalten. So ſcheint denn die wechſelſeitige Schuleinrichtung über alle Bedenken erhaben zu ſein und ſich von allen Seiten zu empfehlen.

Am Schluſſe dieſes Abſchnittes mag nur noch eine Bemerkung, den Namen „wechſelſeitige Schuleinrichtung" betreffend, eine Stelle finden. Dieſe Benennung iſt, wie ſchon Zerrenner bemerkt, unpaſſend, weil ſie im Grunde ſinnlos iſt; denn das Prädicat „wechſelſeitig" paßt gar nicht zu dem Worte „Schuleinrichtung". Jene Benennung iſt dem Namen „gegenſeitiger Unterricht", womit, ebenfalls ſehr unpaſſend, das Lancaſter'ſche Syſtem bezeichnet wurde, nachgebildet. Soviel iſt gewiß, daß die Sache durch den Namen „Schuleinrichtung", der allerdings ſehr richtig iſt, noch nicht vollkommen bezeichnet wird. Die ſogenannte wechſelſeitige Schuleinrichtung iſt eine ſolche Schuleinrichtung, wie ſie in jeder Volksſchule zu finden ſein ſollte. Aber eben darum möchte ich vorſchlagen, ſie Normalſchuleinrichtung zu nennen. Dieſer Name hat doch einen Sinn und iſt dem gewöhnlichen unſtreitig vorzuziehen, weil dadurch eine Einrichtung bezeichnet wird, wie ſie für jede Schule nothwendig iſt. Doch der Name thut's nicht, ſondern die Sache.

3.

Die wechſelſeitige Schuleinrichtung, welche nach dem im vorigen Abſchnitte Geſagten nichts Anderes iſt, als eine ſolche Einrichtung der Schule in Bezug auf das Aeußere des Unterrichts und der Schuldisciplin, wie ſie überall Statt finden ſollte, iſt in Deutſchland bisher wenig gekannt und noch weniger beachtet worden. Erſt jetzt iſt die Aufmerkſamkeit darauf gelenkt worden, und haupt-

Digitized by Google

ſächlich durch einen Mann, der nicht nur als hochſtehender Schulbeamter den weſentlichſten Antheil an den neuern Fortſchritten des Schulweſens in einer der bedeutendſten Provinzen Preußens, ſondern durch ſeine trefflichen Schriften den wohlthätigſten Einfluß auf das ganze deutſche Schulweſen hat, und der den gefeierteſten Pädagogen an die Seite geſetzt werden muß, nämlich durch den Propſt, Conſiſtorial- und Schulrath Dr. Zerrenner in Magdeburg. Derſelbe erhielt im September des Jahres 1830, in Folge einer allerhöchſten Kabinetsordre Sr. Majeſtät des Königs von Preußen, den Auftrag: von den im Holſteiniſchen nach den Grundſätzen der wechſelſeitigen Schuleinrichtung organiſirten Elementarſchulen, beſonders in Eckernförde, an Ort und Stelle gründliche Kenntniß zu nehmen, und nach ſeiner Zurückkunft über die Ergebniſſe der von ihm angeſtellten Unterſuchung in Beziehung ſowohl auf dieſe Unterrichtsmethode (Schuleinrichtung), als auf die darauf im Däniſchen baſirten Schulen überhaupt, und in beſonderer Rückſicht auf die Königlichen Staaten und in Vergleichung mit dem Preußiſchen Elementarſchulweſen gutachtlich ausführlichen Bericht zu erſtatten. Er ſollte dabei beſonders darauf achten, ob im Innern oder Aeußern der gedachten Schuleinrichtung etwas vorhanden ſei, deſſen Aufnahme und Benutzung für das Preußiſche Elementarſchulweſen von Nutzen ſein könne. Schon am 19. October trat er die Reiſe an, und lernte, nicht beim flüchtigen Durchfluge einzelner Schulen, ſondern durch ruhige und ſorgfältige Beobachtungen, die er beſonders während vierzehn Tagen in Eckernförde anſtellte, die neue Schuleinrichtung kennen. Er beſuchte während dieſer Zeit dort alle Schulſtunden, wohnte einem Lehrcurſe für Lehrer, welche in der wechſelſeitigen Schuleinrichtung unterwieſen wurden, bei, und durch die Bereitwilligkeit der Königlich Däniſchen Kommiſſion zur Verbeſſerung und Verbreitung der wechſelſeitigen Schuleinrichtung, ſo wie durch tägliche Unterhaltungen mit den Lehrern, wurden ihm alle Mittel geboten, die Sache gründlich kennen zu lernen. Aber auch außer Eckernförde beſuchte er noch viele Schulen in Städten und auf dem Lande, die nach der neuen Einrichtung organiſirt waren. Unter dem 12. December 1830 erſtattete er den befohlnen Bericht, aber erſt ein Jahr ſpäter legte er die Reſultate ſeiner Reiſe und ſeine Anſicht dem größeren Publikum in einer beſondern Schrift vor.*)

*) Ueber das Weſen und den Werth der wechſelſeitigen Schuleinrichtung, von L. C. G. Zerrenner, Königl. Preuß. Conſiſtorial- und Schulrathe ꝛc. in Magdeburg, Heinrichshofen 1832. — Inhalt: 1) Urſprung und Begriff der wechſelſeitigen Schuleinrichtung. 2) Das Weſen der

Digitized by Google

Sein Urtheil darüber fiel ſehr günſtig aus, und er empfahl die neue Schuleinrichtung wegen ihres bedeutenden, durch die Erfahrung bereits erprobten Nutzens auch für die deutſchen Schulen.

Wenn langjährige und vielſeitige Erfahrung im Schulweſen, ſcharfe Beobachtungsgabe, nicht gewöhnlicher Takt in der Auffindung der Beziehungen auf das Practiſche, und tiefe Kenntniß der Geſetze des Unterrichts wie der Bedürfniſſe der Schulen nur ein richtiges Urtheil über eine Schuleinrichtung, wie die wechſelſeitige iſt, erwarten laſſen, ſo kann wohl das von Zerrenner gefällte auf die allgemeinſte Beachtung um ſo mehr Anſpruch machen, als dieſer verehrungswürdige Mann nicht nur jene Eigenſchaften in ſich vereinigt, ſondern auch noch die zur richtigen Beurtheilung nothwendige Unbefangenheit hatte. Er war früher keinesweges für die wechſelſeitige Schuleinrichtung, die ihm noch zu genau mit dem Lancaſterweſen zuſammenzuhängen ſchien, eingenommen, ſondern trat ſeine Reiſe eher mit einem ungünſtigen Vorurtheile gegen dieſelbe an.

Zerrenner's Wort für eine von uns bis jetzt nicht ſehr beachtete Schuleinrichtung des Nachbarſtaates wird unſtreitig die Aufmerkſamkeit nicht nur der Pädagogen und Schulmänner, ſondern beſonders auch der Schulbehörden auf dieſelbe hinlenken, und ſeine Empfehlung wird ihr gewiß Freunde genug erwerben. Eine bloße Beſchreibung der wechſelſeitigen Schuleinrichtung reicht aber freilich noch nicht hin, weder um die ſo wünſchenswerthe, feſte Ueberzeugung von ihrem Werthe und Nutzen hervorzubringen, noch um die Lehrer in den Stand zu ſetzen, dieſelbe wirklich in ihre Schulen einzuführen. Zerrenner ſelbſt ſagt, daß man dieſelbe in ihrer Ausführung ſehen und beobachten müſſe, um ſich eine völlig deutliche Vorſtellung von ihr zu verſchaffen. Das iſt freilich eine ſchlimme Sache. Denn wenn ſich auch Lehrer fänden, die zur Einführung jener Schuleinrichtung bereit wären, ſo würde doch die Anſchauung derſelben an Ort und Stelle für ſie mit großen, wenn nicht unüberwindlichen Schwierigkeiten verknüpft ſein; und auf dieſe Art würde die normale Einrichtung unſerer Schulen immer noch lange ein frommer Wunſch bleiben, wenn auch die feſte Ueberzeugung von ihrem überwiegenden Nutzen vorhanden wäre.

---

wechſelſeitigen Schuleinrichtung. 3) Ueber einige äußere Einrichtungen in den Schulen der wechſelſeitigen Schuleinrichtung. 4) Einige Bemerkungen über den Werth der wechſelſeitigen Schuleinrichtung im Vergleich mit der bei uns gewöhnlichen. Wo und wie dürfte die wechſelſeitige Schuleinrichtung einzuführen und zu benutzen ſein? — Verzeichniß einiger Schriften ꝛc.

Digitized by Google

Die erwähnte Schwierigkeit iſt jedoch bereits durch eben den Mann gehoben, der zuerſt durch einen ausführlichen und gründlichen Bericht uns mit dem Weſen der wechſelſeitigen Schuleinrichtung bekannt gemacht hat. Der Herr Propſt Zerrenner hat nämlich in Magdeburg eine Schule nach der wechſelſeitigen Schuleinrichtung organiſirt, welche eine anſchauliche Kenntniß dieſer Einrichtung erleichtert, und er hat ſich dadurch neue Anſprüche auf den Dank der Lehrer, Behörden und Schulfreunde erworben.

An den Pädagogen Deutſchlands iſt es nun, die wechſelſeitige Schuleinrichtung in ihrem Weſen in's Auge zu faſſen und ſich über dieſelbe auszuſprechen. Zunächſt kommt gar nichts darauf an, es iſt gar nicht nothwendig, daß Alle dieſe Schuleinrichtung ſogleich als zweckmäßig und der Annahme würdig erkennen, und es iſt kein Nachtheil, wenn ſich auch manche Stimmen dagegen vernehmen laſſen ſollten. Durch eine vernünftige Oppoſition wird das Wahre und Gute gewiß eben ſo gefördert, als durch ſofortige Zuſtimmung, nur muß die Oppoſition eben vernünftig, ſie darf nicht ſyſtematiſch ſein, nicht hervorgehend aus der im Voraus ohne zwingende Gründe gemachten Annahme von der Unwahrheit und Unhaltbarkeit der Sache. Nur durch unbefangene Prüfung wird das Richtige gefunden, und wenn nur erſt über die Sache vielſeitig gedacht und geſprochen wird, ſo iſt für das Wahre ſchon Viel gewonnen.

Ferner iſt es an den Lehrern, ſich mit der neuen Schuleinrichtung bekannt zu machen, und zwar nicht blos theoretiſch, nicht blos durch Beſchreibungen, ſondern wo möglich durch eigne Anſchauung derſelben. Bevor nicht eine genaue Kenntniß derſelben gewonnen iſt, bleibt es immer gefährlich, ſie einzuführen. Denn es ſchleichen ſich dann gar zu leicht Mängel und Unvollkommenheiten ein, welche das Gelingen des Verſuches hindern und bei oberflächlicher Beurtheilung gar zu leicht ein ungünſtiges Vorurtheil gegen die Sache ſelbſt erwecken. Stümperhafte Ausführung bleibt immer der gefährlichſte Feind neuer Einrichtungen und Erfindungen, weil jeder der Verſuchenden, wie der Betrachtenden den Grund des Mißlingens faſt nie in der mangelhaften Ausführung, ſondern meiſt in der Sache ſelbſt ſucht. Den Lehrern iſt zunächſt die oben ſchon angeführte Schrift von Zerrenner zu empfehlen, worin ſie eine ſehr deutliche Darſtellung und unpartheiiſche Beurtheilung der wechſelſeitigen Schuleinrichtung finden. Zur Vervollſtändigung dieſer Schrift iſt von ihrem Verfaſſer ſo eben eine andere erſchienen, welche Winke und Rathſchläge für diejenigen mittheilt, welche die wechſelſeitige Schuleinrichtung in ihren Schulen ein-

Digitized by Google

führen wollen,*) und in welcher der Verfaſſer Lehrern, die ſich vorher ſchriftlich bei ihm melden, verſpricht, ihnen in Magdeburg gern ſelbſt die nöthige Anweiſung zu ertheilen.

Endlich iſt zu wünſchen, daß die Regierungen und Schulbehörden auf die wechſelſeitige Schuleinrichtung aufmerkſam werden. Daß dieſes geſchehe, iſt um ſo mehr zu hoffen, da in mehreren deutſchen Staaten gerade jetzt ein neuer Eifer für die Verbeſſerung und würdigere Geſtaltung des Schulweſens erwacht iſt. Jede Regierung ſollte tüchtige Lehrer nach Magdeburg ſenden, die ſich mit der neuen Einrichtung bekannt machten, und dadurch in den Stand geſetzt würden, Schulen darnach zu organiſiren. Die Verbreitung der wechſelſeitigen Schuleinrichtung kann am leichteſten und ſchnellſten dadurch bewerkſtelligt werden, daß mit jedem Schullehrerſeminar eine darnach organiſirte Schule verbunden wird, in welcher nicht nur die Seminariſten mit der neuen Einrichtung vertraut gemacht werden können, ſondern die auch für alle Schulen des Seminarbezirkes als Muſterſchule dienen kann.

Die wechſelſeitige Schuleinrichtung iſt ihrem Weſen nach nicht blos in zahlreichen Elementarklaſſen, ſondern in allen Volksſchulen und Volksſchulklaſſen anwendbar, aber freilich nicht überall auf dieſelbe Weiſe. In den Elementarſchulen kann und muß ſie vorzüglich hervortreten; in den höhern Klaſſen aber tritt ſie etwas zurück. Für Schulen, wo ein einziger Lehrer Schüler von jedem Schulalter zu unterrichten hat, iſt ſie ganz beſonders geeignet.

Schließlich bemerke ich, daß der Zweck dieſes Aufſatzes nur der war, das Weſen und den Charakter der wechſelſeitigen Schuleinrichtung kurz darzulegen und dadurch den weit verbreiteten Irrthum zu beſeitigen, als ob dieſe Schuleinrichtung im Grunde doch nur Lancaſterei ſei, oder als ob ſie die Methode des Unterrichts verändern wolle. Wenn es mir gelungen ſein ſollte, dieſe Irrthümer auch nur bei Einigen zerſtört und nachgewieſen zu haben, daß durch die Normalſchuleinrichtung der bildende Unterricht nicht im Geringſten bedroht werde, und wenn vielleicht Mancher veranlaßt wird, ſich mit der Sache genauer bekannt zu machen, ſo iſt mein Zweck vollkommen erreicht.

*) Mittheilungen und Winke hinſichtlich der Einführung der wechſelſeitigen Schuleinrichtung. Magdeburg, bei W. Heinrichshofen 1834.

IV.

Digitized by Google

IV.

Dieſterweg
und
die wechſelſeitige Schul-
einrichtung.

Digitized by Google

1.

Kaum hat ſich die Bewegung, welche Dieſterweg's beachtenswerthe Schrift über das Verderben der deutſchen Univerſitäten in einem weiten Kreiſe, namentlich unter den Univerſitätslehrern, hervorbrachte, etwas gelegt, ſo entbrennt ein neuer literariſcher Kampf zwiſchen ihm und den Freunden der wechſelſeitigen Schuleinrichtung. Im Juni und Juli des verfloſſenen Jahres machte der ſo allgemein verehrte Dr. Dieſterweg, Director des Seminars für Stadtſchulen in Berlin, eine Reiſe über Stettin, Kopenhagen, Kiel, Eckernförde, Altona und Hamburg, bei welcher er neben Erholung hauptſächlich den Zweck hatte, die wechſelſeitige Schuleinrichtung, wie ſie ſich ſeit einer Reihe von Jahren in den Herzogthümern Schleswig und Holſtein ausgebildet hat, mit eigenen Augen zu ſchauen. Er kannte natürlich alles, was über dieſe Schuleinrichtung ſeit mehr als funfzehn Jahren geſchrieben worden iſt; er hatte noch im Herbſte des Jahres 1835 mit Zerrenner, der damals in Berlin war, eine Unterredung über dieſen Gegenſtand, in deren Verlauf dieſer hochverehrte Pädagog ſich entſchieden und aus innigſter Ueberzeugung für die neue Schuleinrichtung ausſprach. Dieſterweg konnte die Sache nicht verwerfen, er mußte in das Lob, das ihr von ſo vielen gewichtigen Männern geſpendet wurde, einſtimmen; aber doch regten ſich in ihm noch geheime Zweifel. Die Sache ging ihm lebhaft im Kopfe herum. Er wußte aus vieljähriger Erfahrung, wie viel oft auf die Form ankommt. Es entſtand in ihm der Wunſch, die Sache ſelbſt zu ſehen, und er entſchloß ſich zuletzt, an der Quelle zu ſchöpfen, d. h. zu der Normalanſtalt in Eckernförde zu wallfahrten. Am 29. Juni reiſ'te er von Berlin ab über Stettin, und mit dem Dampfſchiffe von da nach Kopenhagen. Nach einem Aufenthalte von acht Tagen in dieſer Hauptſtadt fuhr er nach Kiel über, von wo aus er Eckernförde beſuchte und in der dortigen Normalſchule die wechſelſeitige Schuleinrichtung mit eigenen Augen ſahe. Am

Digitized by Google

16. Juli war er bereits wieder auf dem Rückwege in Hamburg. Im Auguſt ließ er die Beſchreibung ſeiner Reiſe drucken.*) Dieſelbe geht uns hier nur in ſo fern an, als er auf Seite 155 ff. ſein Urtheil über die wechſelſeitige Schuleinrichtung in klaren Worten kurz darlegt. Eine Beſchreibung dieſer Schuleinrichtung hat er nicht weiter gegeben, da er mit Recht die Kenntniß derſelben vorausſetzte. Sein Urtheil fällt ungünſtig aus. Das iſt wichtig. Mancher Andere hätte eben ſo ungünſtig darüber urtheilen können, ohne daß weitere Notiz davon genommen worden wäre. Aber Dieſterweg iſt eine pädagogiſche Notabilität, er ſteht unter den Volksſchullehrern in hohem Anſehen, ſein Urtheil hat Gewicht, darum muß es Aufmerkſamkeit erregen.

Die wechſelſeitige Schuleinrichtung, welche in den däniſchen Staaten**) aus dem gegenſeitigen Unterrichte heraus gebildet wurde, erhielt dort ſehr bald zahlreiche Freunde, und da der König ſelbſt ſehr warm ſich dafür intereſſirte, ſo verbreitete ſie ſich in allen Theilen des Königreichs mit reißender Schnelle, und es wurde Alles gethan, um ſie nach und nach in alle Schulen einzuführen. In Deutſchland fand die neue Schuleinrichtung anfangs keinen Anklang. Man las zwar die Nachrichten über deren Einführung im Däniſchen und die Schriften aus Holſtein und Schleswig, welche ſie empfahlen, mit Intereſſe, aber man erkannte ihren eigenthümlichen Charakter nicht ſogleich, und glaubte, ſie ſei doch nichts weiter, als die einigermaßen verbeſſerte Bell-Lancaſterſche Methode. Erſt ſeit dem Jahre 1832 haben Deutſchlands Schulmänner ſie genauer kennen gelernt und ſich mehr mit ihr befreundet. Im Jahre 1830 reiſ'te nämlich Zerrenner in höherem Auftrage nach Eckernförde, um die wechſelſeitige Schuleinrichtung in der dortigen Normalſchule ſo wie in anderen Volksſchulen der däniſchen Herzogthümer mit eigenen Augen zu ſchauen, und in

*) Bemerkungen und Anſichten, auf einer pädagogiſchen Reiſe nach den däniſchen Staaten im Sommer 1836 für ſeine Freunde und für die Beobachter der wechſelſeitigen Schuleinrichtung niedergeſchrieben von Dr. A. F. W. Dieſterweg, Director des Seminars für Stadtſchulen in Berlin. Berlin 1836, Plahn. (Siehe A. S. Z. von dieſem Jahre Nr. 13.)

**) Wenn die Nachrichten, die ich erhalten habe und die durch die Schriften von Zerrenner und Peters beſtätigt werden, genau ſind, ſo geſchah die Umwandlung des Lancaſterweſens zur wechſelſeitigen Schuleinrichtung eigentlich erſt in den deutſchen Provinzen des Königreichs Dänemark, in Schleswig und Holſtein, während im eigentlichen Dänemark von dem eigenthümlichen Charakter des gegenſeitigen Unterrichts mehr beibehalten wurde.

Digitized by Google

einigen Schriften, die er bald darauf veröffentlichte, ſprach er ſich ganz zu Gunſten derſelben aus. Er legte auch mit Eifer ſogleich Hand an's Werk, um die neue Einrichtung in unſere Schulen zu verpflanzen. Es wurden in Magdeburg zunächſt die Seminarſchule, ſpäter auch noch zwei andere ſtädtiſche Volksſchulen jener Einrichtung gemäß organiſirt; ſie wurde in anderen Schulen des Regierungsbezirkes Magdeburg eingeführt; in Aſchersleben nahm man ſie auf, und durch den verdienten Rector Lüben, der auch ſelbſt eine Reiſe an die Quelle machte, wurden die Schulen in Aſchersleben demgemäß umgeſtaltet; die ſächſiſche Regierung wurde auf die Sache aufmerkſam, und ſandte zwei ihrer Schulmänner, den Director Dr. Müller in Pirna und den Oberlehrer Baumfelder in Dresden, nach Magdeburg und Eckernförde; es ließen ſich viele Stimmen zu Gunſten der neuen Schuleinrichtung öffentlich vernehmen, und es ſchien, als würde in den nächſten Jahrzehenden alle Thätigkeit der Pädagogen und Schulmänner ſich darauf richten, die neue Form in unſeren Volksſchulen heimiſch zu machen. Da tritt nun auf einmal Dieſterweg auf und ruft: „Halt!" Neue Zweifel entſtehen ſelbſt in Solchen, welche früher, nachdem ſie die Sache hinlänglich geprüft zu haben glaubten, günſtig für ſie geſtimmt waren, und diejenigen, welche ihr noch nie hold waren, erheben ihr Haupt, denn ſie ſehen einen Schulmeiſter auf ihrer Seite.

Ich freue mich aufrichtig, daß ein bedeutender Pädagog unumwunden gegen die wechſelſeitige Schuleinrichtung ſich erklärt hat, nicht weil ich ſelbſt zu den Gegnern derſelben gehöre, ſondern weil dadurch zu neuer Prüfung der ganzen hochwichtigen Schulangelegenheit ein gewaltiger Anſtoß gegeben iſt; und ein wenig Prüfung, auch nachdem ſchon geprüft worden iſt, kann ja wohl nicht ſchaden. Der Streit, der ſich daraus entwickeln muß, ja, ſchon entwickelt hat, bringt jedenfalls der Wahrheit näher. Findet es ſich, daß Dieſterweg doch zuletzt Recht hat, dann halten wir mit der Verbreitung der wechſelſeitigen Schuleinrichtung ein; ſtellt es ſich aber heraus, daß der hochgeachtete Pädagog auch einmal menſchlich geirrt hat, dann wird jene Verbreitung nur um ſo ſchneller vor ſich gehen. Nur laßt uns nicht aus Streitluſt ſtreiten! Jeder, der in dieſer Sache die Feder ergreift, laſſe ſich nur durch das reinſte Motiv, durch Liebe zur Wahrheit, leiten und ſuche ſich von allen vorgefaßten Meinungen möglichſt frei zu machen.

Ich ſagte, der Streit ſei ſchon entbrannt; und ſo iſt es auch. Außer einigen Aufſätzen in Zeitſchriften ſind bereits drei Schriften gegen Dieſterweg oder vielmehr gegen ſein ungünſtiges Urtheil über die

Digitized by Google

wechſelſeitige Schuleinrichtung erſchienen, die ſich von einander unterſcheiden theils durch die Taktik, welche ſie befolgen, theils durch die Waffen, die ſie führen, theils durch die Kraft und Geſchicklichkeit, mit welcher ſie ihre Sache vertheidigen.

Die erſte Gegenſchrift war:

Beleuchtung des Dieſterweg'ſchen Urtheils über die wechſelſeitige Schuleinrichtung, von P. J. Rönnenkamp, Paſtor in Coſel, Mitglied der Commiſſion zur Vervollkommnung und Ausbreitung der wechſelſeitigen Schuleinrichtung. Altona, bei Karl Aue. 1837. 61 S. gr. 8. geh. (10 Gr.)

Der Verfaſſer dieſes Schriftchens iſt nicht der ſtärkſte Gegner Dieſterweg's, ſeine Waffen ſind mitunter etwas ſtumpf; die Beweisführung oft zu wenig ſchlagend, oft matt, zuweilen pedantiſch, (z. B. S. 25 ff.); er iſt aber redlich, es iſt ihm nur um Wahrheit zu thun, und er will, daß in dem Streite alles ἐν ἀγάπῃ, sine ira et ardore geſchehe, damit nicht der Kampfplatz ein Tummelplatz wildbewegter Leidenſchaften werde. Er legt ſeine Achtung gegen Dieſterweg mehrmals an den Tag, und erkennt an, daß in den Bemerkungen und Anſichten deſſelben manche geiſtvolle Winke und der Beherzigung werthe Rathſchläge zur Verbeſſerung des Schulweſens vorkommen; dabei iſt auch das, was er gegen Dieſterweg ſagt, zuweilen treffend und begründet. Herr Paſtor Rönnenkamp, den man wegen ſeiner redlichen Geſinnungen und ſeines guten Willens achten muß, erkennt in Dieſterweg einen Mann von Geiſt und Herz, dem hervorſtehende Talente nicht abzuſprechen ſind; aber, meint er, große Geiſter haben auch zuweilen ihre Schwächen, und es giebt Männer, die in einer Hinſicht ſcharf ſehen, in anderer oft völlig verblendet ſind. Er findet, daß in Dieſterweg's Anſichten etwas Schwankendes iſt, und daß ſich derſelbe in ſeinem Streben nach Originalität nicht ſelten der Inconſequenz ſchuldig macht. Um Dieſterweg's Urtheil als ungegründet zu erweiſen, giebt er zuerſt allgemeine Bemerkungen über die wichtigſten Behauptungen Dieſterweg's und dann läßt er eine ſpecielle Kritik einzelner Aeußerungen folgen. In den allgemeinen Bemerkungen ſtellt er folgende Punkte auf, die zu beweiſen er bemüht iſt: 1) Das Lob, das Dieſterweg in ſeinen Bemerkungen der wechſelſeitigen Schuleinrichtung hier und da ſpendet, iſt zweideutig. 2) Das Urtheil Dieſterweg's über die Berichte der Schulbehörden und der Geiſtlichen in den Herzogthümern Schleswig und Holſtein iſt hart und ungerecht. 3) Grund zum Mißtrauen gegen Dieſterweg's Urtheil giebt die geiſtige Eigenthümlichkeit Dieſterweg's (ſeine pädagogiſche Reiſe ſtellt ihn als

Digitized by Google

einen Geiſt dar, in welchem das Gefühl mehr, als der Verſtand herrſcht. Er ſchreibt allerdings geiſtvoll und intereſſant; aber manche ſeiner Behauptungen ſind mehr ein Erzeugniß wechſelnder Empfindungen als des prüfenden, Alles ſorgfältig erwägenden Verſtandes). Derſelbe hat ferner die Sache nur oberflächlich betrachtet, indem er in der Eckernförder Normalſchule an drei auf einander folgenden Tagen nur ungefähr neun Stunden ſich aufgehalten hat, während z. B. Zerrenner 14 Tage in Eckernförde verweilte; auch zufällige ungünſtige Umſtände haben wahrſcheinlich beigetragen, die wechſelſeitige Schuleinrichtung bei Dieſterweg in Mißcredit zu bringen (er ſcheint auf ſchlechte Schulen geſtoßen zu ſein). 4) Die Hauptvorwürfe, welche Dieſterweg der wechſelſeitigen Schuleinrichtung macht, ſind ungegründet. — Die vier Punkte ſind nicht alle mit gleichem Glücke behandelt. Der erſte kann unmöglich von Gewicht gegen Dieſterweg ſein. Was den zweiten betrifft, ſo ſagt Dieſterweg S. 153 ſeiner pädagogiſchen Reiſe, daß er auf die günſtigen Berichte von Seiten der Schulinſpectoren nach näherem Erwägen keinen beſondern Werth glaubte legen zu dürfen, da in Dänemark, wie in unſerm lieben Deutſchland, die Leiſtungen und der Zuſtand der Schulen mit den officiellen Berichten über ſie oft gar nicht übereinſtimmen. Herr Paſtor Rönnenkamp findet dieſes Urtheil hart und ungerecht, und ich würde ihm beiſtimmen, wenn Dieſterweg alle dergleichen Berichte für durchaus werthlos erklärte; da aber Dieſterweg nur davon ſpricht, daß ihnen gar oft nicht zu trauen und deshalb kein unbedingter Werth beizulegen ſei, ſo muß ich auf ſeine Seite treten. Wir erleben es in Deutſchland nur zu oft, daß Schulinſpectoren aus irriger Ueberzeugung, Kurzſichtigkeit, allzugroßer Gutmüthigkeit, aus Bequemlichkeitsliebe, welche ein zu tiefes Eingehen in eine Sache ſcheut, leider auch wohl aus unedleren Beweggründen, bald übertriebenes Lob, bald übertriebenen Tadel, oder ſtatt Lob Tadel und umgekehrt, ſpenden. Sollte es in Dänemark anders ſein? Sind dort die Schulinſpectoren nicht auch — Menſchen? Oder ſind dort alle Prediger wirklich pädagogiſch gebildet, ſo daß man von ihnen immer mit Wahrſcheinlichkeit ein unpartheiiſches und gründliches Urtheil erwarten kann? Das Schulweſen auf dem Papiere iſt ein ganz anderes, als das in der Wirklichkeit; das haben wir vor mehreren Jahren an Couſin's Berichten über den öffentlichen Unterricht in einigen deutſchen Staaten deutlich genug ſehen können. Dadurch will ich aber, eben ſo wenig als Dieſterweg, behaupten, daß den Schulberichten gar kein Werth beizulegen ſei, und ich glaube, daß Dieſterweg

doch wohl zu wenig Gewicht darauf gelegt hat. Der dritte Punkt, den Herr Paſtor Rönnenkamp hervorhebt, iſt wohl nicht ganz ohne Grund, doch will ich jetzt nicht weiter darauf eingehen, da ich weiter unten beſſere Gelegenheit finden werde, davon zu ſprechen. Was den vierten Punkt anlangt, ſo gebe ich dem Verfaſſer der Gegenſchrift im Allgemeinen Recht, wenn auch ſeine Gründe nicht immer die triftigſten ſind. — Der zweite Theil der Gegenſchrift enthält eine ſpecielle Kritik einzelner Aeußerungen Dieſterweg's wider die wechſelſeitige Schuleinrichtung. Ich will ſie hier nicht berückſichtigen, da ich in dem zweiten Abſchnitte, wo ich von der Sache ſelbſt, oder von Dieſterweg's Behauptungen und den Gründen, womit ſeine Gegner dieſe zu widerlegen ſuchen, ausführlicher ſprechen werde. Das Endurtheil des Herrn Paſtor Rönnenkamp iſt: „Er (Dieſterweg) hat die Sache offenbar nicht richtig aufgefaßt, ſie durch eine ſchlechte Brille betrachtet und daher mit Farben bezeichnet, welche ſie nicht hat, ſondern mehr oder minder das Erzeugniß einer irre geleiteten Phantaſie ſind. Darum iſt ſein Urtheil über die wechſelſeitige Schuleinrichtung ein oberflächliches, unbegründetes und unrichtiges". Zweierlei erlaube ich mir noch über die Rönnenkamp'ſche Schrift zu bemerken. Zuerſt waren mir die Schlußbemerkungen angenehm. Er ſagt darin nämlich, um die Aufmerkſamkeit der Leſer auf das Weſen der Sache hinzulenken: 1) Die Eckernförder Tabellen zur wechſelſeitigen Schuleinrichtung ſind zweckmäßig, machen aber auf Vollkommenheit keinen Anſpruch. 2) Die wechſelſeitige Schuleinrichtung iſt mit jedem religiöſen Syſteme vereinbarlich. 3) Die Einführung der wechſelſeitigen Schuleinrichtung erfordert keineswegs einen ſehr großen Koſtenaufwand. 4) Die Protokollführung kann vereinfacht und manche äußere Dinge der wechſelſeitigen Schuleinrichtung können ohne großen Nachtheil entbehrt werden. 5) Die Lautirmethode gehört nicht weſentlich zur wechſelſeitigen Schuleinrichtung. 6) Die wechſelſeitige Schuleinrichtung iſt ohne Zweifel noch der Vervollkommnung fähig. 7) Die allerhöchſt verordnete Commiſſion zur Ausbreitung der wechſelſeitigen Schuleinrichtung in den Herzogthümern wird einſt entbehrlich werden, und die Normalſchule in Eckernförde als ſolche zu exiſtiren aufhören können. Dieſe Bemerkungen, in denen Herr Paſtor Rönnenkamp als ein vorurtheilsloſer Freund der wechſelſeitigen Schuleinrichtung erſcheint, ſind faſt mehr geeignet, Dieſterweg's ungünſtiges Urtheil zu entkräften, als das, was vorher geſagt wurde. Dann war es

Digitized by Google

für mich auch intereſſant zu hören, daß in den Herzogthümern noch genug Feinde der wechſelſeitigen Schuleinrichtung ſich finden, „die nun froh ſind, einen Verfechter ihrer Sache im Auslande zu haben, an deſſen Fahne ſie ſich anſchließen können, und aus deren Munde man ſchon hier und da Töne hört, die einem Triumphgeſange gleichen. Das Daſein ſolcher Gegner zeigt ſich in den Aufſätzen mancher ultraliberalen Blätter der Herzogthümer. Namenloſe Autoren, Ritter mit geſchloſſenem Viſir, die nicht einmal den Muth haben, ſich öffentlich zu nennen, weil ſie fürchten, daß man ihnen die Jacobinerkappe abziehe, verſuchen es mit dem kategoriſchen Imperativ durch Sarkasmen und Grobheiten die Freunde der wechſelſeitigen Schuleinrichtung in den Staub zu donnern."

Die zweite Gegenſchrift gegen Dieſterweg iſt:

Dr. F. A. W. Dieſterweg's Urtheil über die wechſelſeitige Schuleinrichtung in Erwägung gezogen von Hartwig Peters, Diakonus zu St. Marien in Flensburg. Altona, bei Karl Aue. 1837. 75 S. gr. 8. geh. (8 Gr.)

Sie trägt einen ganz anderen Charakter an ſich, als die vorige. Herr Diakonus Peters gebraucht Waffen, die in Galle, wo nicht in Gift eingetaucht ſind. Er ſpricht lebendiger, mit mehr Kraft und Wärme für ſeine Sache, er widerlegt ſeinen Gegner oft mit ſchlagenderen Gründen, aber er erſcheint auch gereizt und wird mitunter perſönlich, bitter, wo nicht gar hämiſch. Den Ton dieſer zweiten Gegenſchrift muß ich entſchieden mißbilligen.

Ich liebe auf den Gebieten der Wiſſenſchaft Kampf und Streit, ich liebe aber auch Anſtand und Humanität; ich habe es gern, wenn Jemand mit Feuer auf die Sache ſeines Gegners losgeht, aber es iſt mir in der Seele zuwider, wenn die Perſon des Gegners hinterliſtig verletzt wird. Man könnte faſt an der bildenden, die Humanität befördernden Kraft der Wiſſenſchaft verzweifeln, wenn man ſo viele ihrer Jünger ſich wie Leute geberden ſieht, die man nur in den niedrigſten Kneipen zu finden gewohnt iſt. Gerade von den Männern, welche die edelſten Wiſſenſchaften pflegen, die Wiſſenſchaft der Religion und die Wiſſenſchaft des claſſiſchen Alterthums (die Humanitätswiſſenſchaften), nämlich von Theologen und Philologen, pflegt man gewöhnlich zu ſagen, daß ſie in literariſchen Streitigkeiten die größte Grobheit und Ungezogenheit zeigen. Ich weiß nicht, ob dieſe faſt allgemeine Annahme wirklich feſten Grund hat; aber die Erfahrungen, die ich als Zuſchauer ſo manches wiſſenſchaftlichen Streites gemacht habe, laſſen mich beinahe daran glauben. Iſt es denn in aller Welt nicht möglich, die Perſon von der Sache zu trennen? Kann man nicht un-

Digitized by Google

gegründete Behauptungen kräftig zwar, aber auch mit Ruhe und Anſtand, wie es ſich unter gebildeten, namentlich wiſſenſchaftlich gebildeten Leuten von ſelbſt verſtehen ſollte, widerlegen? Kann man denn je einen ehrenvollen Sieg erfechten, wenn man aus dem Hinterhalte vergiftete Pfeile auf den Gegner abſchießt, oder ihn mit der Keule der Grobheit niederzuſchmettern ſucht? Lehrer und Geiſtliche, welche die Menſchen zur wahren Humanität heran bilden, welche die Herrſchaft der Liebe Jeſu Chriſti in den Herzen der ihnen Anvertrauten immer mehr erweitern und immer feſter begründen ſollten, dürften ſich am wenigſten durch vielleicht gutgemeinten Eifer zu unwürdigen Mitteln im Kampfe um Wahrheit und Recht verleiten laſſen. Laßt uns doch, Freunde, Mitarbeiter im Garten des Herrn, eine ernſte Sache ernſt und würdig beſprechen, und da, wo, der Natur der Sache nach, Spott die beſte Waffe iſt, ſei derſelbe nie bösartig und treffe ſtets nur die Sache, nie die Perſon. Laßt uns einander die Hand darauf geben, ohne perſönliche Bitterkeit, ohne Haß, nicht aus Rechthaberei, nur um der Wahrheit willen zu ſtreiten! Laßt uns bei jeder Gelegenheit literariſcher Pöbelhaftigkeit, wo ſie ſich zeigt, unſeren tiefſten Unwillen fühlen, damit dieſelbe künftig nirgends ihr Haupt frech zu erheben wage. Jeder kann ſich aber in glühendem Eifer, in edlem Unwillen vergeſſen; darum laßt uns auch endlich einander mit Schonung und chriſtlicher Milde auf ſolche Fehler aufmerkſam machen, damit Jeder ſie ein andermal meiden könne.

Ich konnte dieſe Aeußerung meines Unwillens über eine in der literariſchen Welt herrſchende Unſitte nicht zurückhalten, da mir die Gelegenheit dazu nicht unpaſſend ſchien; aber ſie gilt nicht in vollem Maße dem Herrn Diakonus Peters. Ich kann zwar den Ton ſeiner Streitſchrift nicht billigen, aber derſelbe hat doch nichts gemein mit jener Pöbelhaftigkeit, mit welcher noch vor nicht langer Zeit akademiſche Lehrer in einigen Streitſchriften gegen Dieſterweg aufgetreten ſind. Ich wünſchte, Herr Peters hätte weniger gereizt geſchrieben und manche Ausdrücke und Wendungen gemildert. Beſonders mißfällig muß aber Jedem, der Dieſterweg kennt, die Inſinuation ſein, daß Dieſterweg ſein ungünſtiges Urtheil aus einem der wechſelſeitigen Schuleinrichtung ungünſtigen Berichte geſchöpft habe, welcher ſchon ſeit 1829 in den Herzogthümern in der Handſchrift im Geheimen herumſchleicht und, wie Herr Peters mit Sicherheit in Erfahrung gebracht hat, noch immer benutzt wird, um der wechſelſeitigen Schuleinrichtung Gegner zu gewinnen. Dieſe Inſinuation erſcheint gehäſſig. Jeder, der Dieſterweg kennt, kennt auch deſſen unbedingte Offenheit und

Digitized by Google

Redlichkeit, und iſt überzeugt, daß er in ſeiner Reiſebeſchreibung es gewiß beſtimmt angedeutet hätte, wenn jener Bericht ihm wäre in die Hände geſpielt worden, und wenn er denſelben in irgend einer Weiſe zur Feſtſtellung ſeiner Anſicht benutzt hätte. Die Uebereinſtimmung zwiſchen manchen Einwendungen Dieſterweg's und des Berichtes, wenn ſie wirklich Statt findet, muß um ſo eher für eine rein zufällige erklärt werden, als ich ſelbſt zuweilen hier und da in meiner Umgebung einige Einwendungen gegen die wechſelſeitige Schuleinrichtung gehört habe, welche ähnlich lauteten, wie in Dieſterweg's pädagogiſcher Reiſe. Es kann abſolut nicht daran gedacht werden, daß Dieſterweg abſichtlich die Sachen entſtellt oder Manches „erfunden" hat, um nur ſein ungünſtiges Urtheil an den Tag bringen zu können. Wenn es irgend nöthig wäre, ſo würden Hunderte mit mir dafür einſtehen, daß Dieſterweg nur ſeine innerſte, lebendigſte, feſteſte Ueberzeugung ausgeſprochen hat. Ein Mann wie Dieſterweg bedarf aber keiner Bürgſchaft. Sein literariſches Leben liegt offen da, und wer ihn aus ſeinen Schriften nur einigermaßen kennt, hegt nicht den leiſeſten Zweifel an ſeiner unbedingten Rechtlichkeit. Daher hätte ſich Herr Diakonus Peters zweimal beſinnen ſollen, ehe er eine ſolche gehäſſige Inſinuation ausſprach, auf die er an vielen Stellen ſeiner Streitſchrift wieder zurückkommt.

Wenn von dem gerügten unpaſſenden, bitteren, gehäſſigen Tone der Streitſchrift abgeſehen wird, ſo muß ich geſtehen, daß ſie mir in mehreren Stücken beſſer zugeſagt hat, als die von Herrn Paſtor Rönnenkamp, da ſie die wechſelſeitige Schuleinrichtung mit mehr Wärme vertheidigt und manche Behauptungen Dieſterweg's entſchiedener zurückweiſ't. Nur hätte der Verfaſſer Dieſterweg's Schrift, die er ganz wieder abdrucken läßt, nicht Schritt vor Schritt folgen und nicht ſo oft auf ſeine eigene frühere Schrift über die wechſelſeitige Schuleinrichtung verweiſen ſollen. Das Endreſultat dieſer zweiten Gegenſchrift iſt übrigens folgendes: „Dieſterweg urtheilte unrichtig, weil er nicht recht beobachtete, er beobachtete nicht recht, weil er geiſteskrank war, mehr mit ſeinem Innern kämpfte, als die ihn umgebenden Gegenſtände mit offenen Augen anſchaute, und weil er ſich während dieſer Krankheit von Vorurtheilen leiten ließ, die ſich ihm als Freunde aufdrängten.

Die dritte und vor der Hand letzte Gegenſchrift iſt:

Die wechſelſeitige Schuleinrichtung, nach ihrem innern und äußern Werthe mit Beziehung auf des Seminar-Directors

Dr. Dieſterwegs Urtheil über dieſelbe, gewürdigt von C. Ch. G. Zerrenner, der Gottesgelahrtheit und Weltweisheit Doctor, Propſt des Kloſters U. l. Fr. zu Magdeburg, Conſiſtorial- und Schulrath ꝛc., Magdeburg bei Heinrichshofen. 1837. 119 Seiten gr. 8.

Was kann man von Zerrenner, der als „ein Stern erſter Größe am pädagogiſchen Himmel unſerer Zeit" glänzt, anders erwarten, als daß er die Sache, welche er ſeit 1832 zu der ſeinigen gemacht hat, mit Ruhe und Würde, aber auch mit Wärme und guten Gründen gegen die von Dieſterweg erhobenen Vorwürfe vertheidigt? Wer dieß erwartet, findet ſich nicht getäuſcht. Dieſe dritte Gegenſchrift iſt offenbar die bedeutendſte, da ſie tiefer eingeht, und auf mehr regelrechte Art den neuen Angriff gegen die wechſelſeitige Schuleinrichtung abſchlägt. Wer dieſelbe lieſ't, muß den Verfaſſer hochachten und liebgewinnen, ſelbſt wenn er ihn früher noch nicht näher kennen zu lernen Gelegenheit gehabt hätte. So wie Zerrenner ſtreitet, ſo muß man auf wiſſenſchaftlichen Gebieten kämpfen! Wenn, um die Sache unter einem Bilde vorzuſtellen, Rönnenkamp und Peters dem neuen, gewichtigen Gegner der wechſelſeitigen Schuleinrichtung nur kleine, keine beſtimmte Entſcheidung herbeiführende Gefechte lieferten, ſo liefert ihm Zerrenner eine förmliche Schlacht, wo die Vertheidigung nach den Regeln der Kriegskunſt geführt, der Gegner ſogar auf ſeinem eigenen Gebiete angegriffen wird. Zerrenner hat vor ſeinen beiden Mitkämpfern namentlich auch voraus, daß er die Einwürfe Dieſterwegs gegen die wechſelſeitige Schuleinrichtung geordnet darlegt, ſie genauer analyſirt, und ihre Grundloſigkeit beſtimmter und entſchiedener nachweiſ't. Zuerſt wird Dieſterwegs Frage und Antwort (S. 176 der pädagogiſchen Reiſe: „Sollen wir die wechſelſeitige Schuleinrichtung, wie ſie in den däniſchen Staaten beſteht, allgemein zur Einführung empfehlen? Nein.") zergliedert und das Unbeſtimmte darin trefflich nachgewieſen; ſodann wird Dieſterwegs Anſicht von dem Weſen der wechſelſeitigen Schuleinrichtung als oberflächlich und unrichtig dargeſtellt; ferner wird das beleuchtet, was Dieſterweg über die Fortſchritte der Schüler bei der wechſelſeitigen Schuleinrichtung ſagt; weiter wird Dieſterwegs Anſicht, wonach die Lehrer durch die wechſelſeitige Schuleinrichtung zum Mechanismus verführt werden ſollen, glücklich widerlegt, und zuletzt beſpricht der Verfaſſer noch die Anſichten Dieſterwegs hinſichtlich der Vortheile und Vorzüge, welche die wechſelſeitige Schuleinrichtung in moraliſcher, disciplinariſcher, erziehlicher Hinſicht vor der gewöhnlichen haben

Digitized by Google

ſoll, und redet von den Punkten, auf welchen der Fortſchritt des Schulweſens beruht. Sehr ſchätzbar ſind die von S. 88 bis 115 angehängten „Mittheilungen und Bemerkungen mit Bezug auf die wechſelſeitige Schuleinrichtung". Dieſelben verbreiten ſich über folgende Gegenſtände und Fragen: 1) Weſentliches und Unweſentliches in der wechſelſeitigen Schuleinrichtung. 2) Verurſacht die Einführung der wechſelſeitigen Schuleinrichtung bedeutende Koſten? 3) Der beſondere Nutzen von Schulen mit wechſelſeitiger Schuleinrichtung bei Schullehrerſeminarien. 4) Unterricht und Selbſtbeſchäftigung. 5) Ueber Pauſen zwiſchen den eigentlichen Lehrſtunden. 6) Die nöthige Beſchränkung des Lehrſtoffes in Volksſchulen. 7) Unterricht der Kinder. 8) Erinnerung an die höchſte Aufgabe der Erziehung. Zum Schluſſe erinnert der Verfaſſer noch an ein früheres Urtheil (aus dem Jahre 1827) Dieſterwegs über den erziehlichen Werth des gegenſeitigen Unterrichts. — Wer ſich für den über die wechſelſeitige Schuleinrichtung neu entſtandenen Streit intereſſirt, wird natürlich Zerrenners Streitſchrift nicht ungeleſen laſſen, da ſie die wichtigſte iſt. Diejenigen, welche ſich bereits für die wechſelſeitige Schuleinrichtung entſchieden haben, werden durch ſie in ihrer Ueberzeugung ſich beſtärkt fühlen. Viele aber von denen, welche in ihrer Anſicht noch ſchwankend, oder die gar Gegner der neuen Schuleinrichtung ſind, werden dadurch für dieſelbe gewonnen werden.

Dieſterweg iſt nicht der Mann, der einem Streite auf dem Gebiete der Pädagogik ängſtlich ausweicht; er hat Talent genug, um ſeine, von Andern angegriffenen Behauptungen zu vertheidigen, und ſeine redliche Ueberzeugung eben ſo als ſein glühender Eifer für Wahrheit und Recht verbieten ihm, zu ſchweigen, wenn es darauf ankommt, das Wahre und Rechte in irgend einem wichtigen Verhältniſſe des öffentlichen Unterrichtes auszumitteln. Daher darf es nicht verwundern, wenn er den von ſeinen oben genannten Gegnern aus dem Däniſchen (Zerrenners Schrift kannte er noch nicht) hingeworfenen Handſchuh im 3. Hefte des 15. Bandes der neuen Folge der „Rheiniſchen Blätter für Erziehung und Unterricht" aufhebt. Er giebt ſeinen Entſchluß zu erkennen, den Streit in ſeiner (eben erwähnten) Zeitſchrift zu führen. Der Anfang iſt bereits damit gemacht, daß Dieſterweg drei Actenſtücke aus dem Altonaer Merkur, nämlich eine Aufforderung an Herrn Diakonus Peters, eine Antwort dieſes, und eine abermalige Erklärung von ſeiner Seite wieder hat abdrucken laſſen. Herr Peters hatte nämlich in ſeiner Gegenſchrift ausgeſprochen, er ſei moraliſch überzeugt, Dieſterweg habe bei ſeinen

Vorwürfen in Betreff der wechſelſeitigen Schuleinrichtung einen Bericht benutzt, der ſchon ſeit 1829 im Dunkeln herumſchleiche, und welcher demſelben wahrſcheinlich auf ſeiner Reiſe irgendwo zugeſchoben worden ſei. Ueber dieſe Beſchuldigung im höchſten Grade entrüſtet, fordert Dieſterweg in Nr. 21. des Altonaer Merkur von dieſem Jahre den Herrn Diakonus Peters auf, ſeine gehäſſige Behauptung zu beweiſen. Dieſer hat hierauf in Nr. 25. jener Zeitung ausweichend und in demſelben unpaſſenden Tone, in welchem ſeine Streitſchrift geſchrieben iſt, geantwortet, und Dieſterweg hat gegen dieſe Antwort abermals eine Erklärung erlaſſen. Der Streit wird aber künftig in den Rheiniſchen Blättern fortgeführt werden.

Ich begreiſe Dieſterweg's Entrüſtung über das, was Herr Diakonus Peters ihm zur Laſt legt, und ich theile ſie größtentheils; aber ich muß doch ſelbſt wünſchen, daß Ruhe und Würde von keiner Seite mehr verletzt werden möchte. Ich kenne unſern verehrungswürdigen Dieſterweg, ich darf ſagen, daß ich ihm befreundet bin; ich hege die reinſte Achtung vor ſeinen Talenten, ſeinen Kenntniſſen, ſeiner Wirkſamkeit; die Friſche ſeiner Anſichten, die Lebendigkeit ſeiner Darſtellung, die glühende Liebe für unſeren gemeinſchaftlichen Beruf hat mich ſeit lange zu ihm hingezogen; ich verehre ihn aber vorzüglich wegen ſeiner Geradheit und Offenheit, wegen ſeines Abſcheues gegen Alles, was nur im entfernteſten von der Wahrheit und dem Rechte abweicht, wegen ſeines Strebens nach der ſtrengſten Unpartheilichkeit und der unbeugſamſten Redlichkeit ſeines Charakters. Aber es will mir doch ſcheinen, als ob er zuweilen durch die Lebendigkeit und den glühenden Eifer, womit er eine Sache ergreift und ſeine Ueberzeugung vertheidigt, zu Ausdrücken verleitet werde, die den Schein auf ihn werfen, daß er gegen ſeinen Gegner auch perſönlich werde. Ich ſage den Schein; denn für mich wenigſtens bedarf es keines Beweiſes, daß Dieſterweg auch da, wo es anders ſcheint, nur der Sache feind iſt und nie den ſittlichen Charakter ſeines Gegners bloßſtellt. Aber auch den Schein muß man möglichſt meiden. Dieß thut aber Dieſterweg nicht immer. Durch edlen Unwillen, durch ſein lebendiges Gefühl und den Drang der Ideen und Gedanken läßt er ſich zuweilen zu Ausdrücken und Wendungen hinreißen, welche von denen, die ihn nicht genauer kennen, nur zu leicht gemißdeutet werden können. Das, was er a. a. O. gegen Herrn Diakonus Peters ſagt, zeugt dies deutlich. Wenn dieſer auch ſicher durch die berührte Beſchuldigung und durch den ganzen, nicht zu billigenden Ton ſeiner Streitſchrift ihm Unrecht und wehe ge-

Digitized by Google

than hat, ſo hätte er doch, wie mich dünkt, demſelben ruhiger antworten ſollen. Namentlich haben mir aber die wenigen Worte mißfallen, welche Dieſterweg S. 363 über Rönnenkamp's Streitſchrift ſagt. Er ſagt dort nämlich: „Herrn Rönnenkamp's Schrift iſt gemäßigter. Es ſpricht aus ihr, wie es ſcheint, ein wohlmeinender alter Geiſtlicher, der ſich einige Anſichten von dem Schulweſen der neueren Zeit erworben hat". Dieſe Worte treffen nicht die Sache, ſondern die Perſon des Herrn Paſtors Rönnenkamp, und dieſer hat es nicht verdient. Denn wenn auch ſeine Streitſchrift in mehreren Punkten ſchwach iſt, ſo ſpricht doch faſt aus jeder Seite von ihr die achtungswerthe Redlichkeit. Dieſterweg will zwar in ihr „entfernt gehäſſige Inſinuationen" finden, die „ſich am wenigſten für einen chriſtlichen Geiſtlichen ſchicken", aber ich muß offen bekennen, daß ich nach wiederholtem Durchleſen dergleichen „entfernt gehäſſige Inſinuationen" nicht habe auffinden können; nur einige nicht ſorgſam genug erwogene Ausdrücke ſind mir darin aufgeſtoßen. Ein Mann wie Dieſterweg, der in ſo weiten Kreiſen hohe Achtung genießt, braucht ſich durch unwürdige Beſchuldigungen nicht gereizt zu fühlen, und er ſollte ſich nicht durch gerechte Entrüſtung zu Wendungen in der Darſtellung ſeiner Gedanken hinreißen laſſen, welche einen falſchen Schein auf ſeine wahren edlen Geſinnungen werfen.

2.

Ich habe in dem erſten Abſchnitte den Leſer mit dem durch Dieſterweg's Urtheil veranlaßten Streite über die wechſelſeitige Schuleinrichtung und den in dieſer Sache erſchienenen Schriften im Allgemeinen bekannt gemacht; es liegt mir nun ob, den Streitpunkt genauer zu bezeichnen, d. h. Dieſterweg's Gründe gegen die wechſelſeitige Schuleinrichtung, ſowie das, was ſeine Gegner dagegen erinnert haben, in der Kürze darzulegen. Ich werde dabei unter dieſen Gegnern vorzugsweiſe Zerrenner berückſichtigen, weil deſſen Gegenſchrift ausführlicher und gründlicher iſt und die beiden früheren gewiſſermaßen entbehrlich macht.

Dieſterweg bringt ſeine Vorwürfe unter vier Rubriken, indem er die wechſelſeitige Schuleinrichtung betrachtet, mit Rückſicht 1) auf die Fortſchritte der Schüler, 2) auf die Wirkung, welche ſie auf die Lehrer ausübt, 3) auf ihre disciplinariſch-mo-

raliſche Kraft und 4) auf andere Vortheile, welche ihr nachgerühmt werden.

Was die Fortſchritte der Schüler betrifft, ſo behauptet Dieſterweg, daß ſie bei der wechſelſeitigen Schuleinrichtung nicht ſo bedeutend ſein könnten, als bei der gewöhnlichen Einrichtung, weil bei ihr die Schüler weniger unmittelbaren Unterricht des Lehrers genöſſen, als bei der letzteren. Dieſterweg ſelbſt hält dieſen Einwand für den bedeutendſten und entſcheidendſten, und er erklärt S. 159, daß dieſe Ueberzeugung ihn hauptſächlich von der günſtigen Stimmung zurückgebracht habe, welche er früher für die wechſelſeitige Schuleinrichtung hatte. Daß aber die Schüler in Schulen der wechſelſeitigen Schuleinrichtung weniger unmittelbaren Unterricht des Lehrers genießen, ſucht er auf folgende Art darzuthun: In den Schulen der wechſelſeitigen Schuleinrichtung werden die Schüler im Leſen, Rechnen und Schreiben nach dem Grade ihrer erlangten Kenntniß und Fertigkeit in mehrere Stufen abgetheilt, von denen jede im Leſen etwa 4, im Rechnen etwa 5, im Schreiben 7 Schüler umfaßt. Auf dieſe Art entſtehen in einer Schule von 60 Kindern 15 Stufen beim Leſen, 12 Stufen beim Rechnen, 8 Stufen beim Schreiben. Nehmen wir auch an, daß dieſe Zahlen ſich auf 12, 10, 6 reduciren laſſen, ſo erhellet doch, daß die Zeit, in welcher der einzelne Schüler mit ſeiner Gruppe im Leſen, Rechnen und Schreiben vom Lehrer ſelbſt unterrichtet wird, ſich auf ein Zwölftel, ein Zehntel, ein Sechstel reducirt. Wenn daher der Leſeſchüler 11 Stunden unter einem Gehülfen geleſen hat, lieſ't er eine Stunde vor dem Lehrer; nachdem er ſich 9 Stunden ſtill mit Rechnen beſchäftigt hat, erhält er eine Rechenſtunde. Hieraus erhellet, daß der Schüler in einer Schule der wechſelſeitigen Schuleinrichtung weniger vom Lehrer unmittelbar unterrichtet wird, als der Schüler in einer Schule nach gewöhnlicher Schuleinrichtung. Der unmittelbare Unterricht des Lehrers iſt aber die Hauptſache, denn nur der Lehrer, nicht ein ſelbſt noch unentwickeltes Kind, kann das Kind, den unreifen Menſchen, erziehen, unterrichten, veredeln.

Jeder Leſer ſieht wohl leicht, daß dieſer Einwurf die größte Wichtigkeit hat. Iſt er gegründet, dann iſt es mit der wechſelſeitigen Schuleinrichtung aus, ganz aus; dann wäre es eine pädagogiſche Sünde, ſie zu empfehlen, ſie in die Schulen einzuführen. Die Gegner haben deshalb es ſich angelegen ſein laſſen, den Ungrund von Dieſterweg's Behauptung, daß die wechſelſeitige Schuleinrichtung den Einfluß des Lehrers auf die Schüler ſchmälere und verringere, darzuthun, was ihnen auch nicht ſchwer geworden iſt!

Sie

Digitized by Google

Sie ſagen zu dieſem Zwecke: Dieſterweg hat hier offenbar die Unterrichtsabtheilungen mit den Uebungsſtufen verwechſelt. Jede Schule mit wechſelſeitiger Schuleinrichtung hat wie andere Schulen 2, in ſeltenen Fällen 3 Unterrichtsabtheilungen; die Schüler jeder dieſer Abtheilungen werden vom Lehrer zuſammen unterrichtet, ſo, daß alſo von der, dem unmittelbaren Unterrichte des Lehrers gewidmeten Zeit auf jede dieſer Abtheilungen, folglich auch auf jeden einzelnen Schüler die Hälfte, beziehungsweiſe der dritte Theil, nicht aber der zwölfte, zehnte, ſechste, wie Dieſterweg meint, kommt. Während die eine dieſer Unterrichtsabtheilungen vom Lehrer ſelbſt unterrichtet wird, beſchäftigt ſich die andere mit Einübung des Erlernten und theilt ſich (nur) zu dieſem Zwecke in 12, 10, 6 Gruppen nach den im Voraus feſtgeſtellten Stufen des Lehrganges im Leſen, Rechnen und Schreiben. In der Normalſchule zu Eckernförde z. B. ſind zwei Unterrichtsabtheilungen, wovon die eine 12 Stunden, die andere 10 Stunden wöchentlich unmittelbar unterrichtet wird; 6 Stunden gebraucht der Lehrer, um die Selbſtbeſchäftigungen der Schüler zu leiten und nachzuſehen. Es iſt mithin unwahr, daß bei der wechſelſeitigen Schuleinrichtung der Schüler weniger unmittelbaren Unterricht erhält, als in gewöhnlichen Schulen, und Dieſterweg's Haupteinwand iſt folglich gänzlich ungegründet.

Mit dem von den Fortſchritten hergenommenen Haupteinwurfe Dieſterweg's gegen die wechſelſeitige Schuleinrichtung hängen noch einige Einwürfe von untergeordneter Bedeutung zuſammen. Er ſagt nämlich: 1) Das leiſe Leſen (denn in den einzelnen Gruppen muß nothwendig leiſe geleſen werden, wenn kein Charivari entſtehen ſoll) bildet die Sprachorgane nicht, die Accente verſchwimmen dabei und das gedankenloſe Leſen wird dadurch befördert, weil nur durch überall eingeſchobene Fragen das Verſtändniß des Geleſenen befördert werden kann. 2) Das Rechnen wird in den Schulen mit wechſelſeitiger Schuleinrichtung leicht mechaniſch, weil der Gehülfe ſeine Gruppe nicht auf das warum ſo hinweiſen wird und kann, als der Lehrer. 3) Das Schreibenlernen wird weniger durch unaufhörliche Uebungen, als durch eine verſtändige Anleitung zu aufmerkſamen Sehen und durch Einflößen von Geſchmack am Regelrechten und Schönen erzielt; dieß kann aber von keinem Kinde, ſondern nur vom Lehrer geſchehen. — Daß dieſe Einwendungen ſehr ſchwach ſind, leuchtet auf den erſten Blick ein. Die Gegner erinnern mit Recht, daß in jeder Schule Fertigkeit im Leſen, Rechnen und Schreiben nur durch vielfache mechaniſche Uebung erlangt werde, und daß in Schulen mit wech-

ſelſeitiger Schuleinrichtung der Lehrer eben ſo gut, wie in jeder anderen Schule im Leſen, Rechnen und Schreiben ſelbſt unterrichtet und das von Dieſterweg Geforderte zu erzielen ſtrebt und erzielen kann. Man ſehe doch nur zu, wieviel Zeit für das Lautleſen auf jedes Kind in einer gewöhnlichen Elementarſchule von 60 bis 80 Kindern kommt, oder wieviel Zeit auf den eigentlichen Unterricht im Rechnen und Schreiben da verwendet werden kann!

Wenn Dieſterweg noch ſagt, in Schulen mit wechſelſeitiger Schuleinrichtung würden die Kinder im Leſen, Rechnen und Schreiben auch nicht weiter gebracht, als in gewöhnlichen Schulen, und in dieſen fänden ſich mehr geiſtig geweckte Kinder, als in jenen, ſo ſind das Behauptungen, die ſehr ſchwer und nur durch mehrjährige Erfahrung bewieſen werden können. Die Gegner führen ſolche Erfahrung für ſich an. Es leuchtet aber ſchon an ſich ein, daß bei der genauen Abſtufung der drei in Rede ſtehenden Unterrichtsgegenſtände und bei der vielfachen, ſtreng geregelten Selbſtübung unter ſonſt gleichen Verhältniſſen die wechſelſeitige Schuleinrichtung mehr leiſten muß, als die gewöhnliche.

Der zweite Einwurf Dieſterweg's iſt hergenommen von der Wirkung, welche die wechſelſeitige Schuleinrichtung auf die Lehrer haben ſoll. Dieſterweg behauptet, dieſe Schuleinrichtung verführe den Lehrer zum Mechanismus, und zwar 1) durch die ewig wiederkehrende Anſtrengung, in kurzer Zeit die geiſtige Thätigkeit hervorzurufen, welche die Kinder nicht mitbrachten, welche aber, nur in ſchwachem Grade erweckt, durch die viel länger dauernden Selbſtbeſchäftigungen wieder herabſinkt; 2) durch das Nummern-, Liſten- und Protokollweſen; 3) durch das, wenn auch nicht ſehr laute, aber doch immer verſchiedene Geräuſch und die Nothwendigkeit der Aufmerkſamkeit auf verſchiedene Thätigkeiten; 4) durch das eiligſt vorzunehmende Kontroliren der Abtheilungen, die ſich ſelbſt beſchäftigt haben. Dieſe vier Gründe ſind von ſehr ungleichem Gewichte, können aber wohl zuſammen die Ueberzeugung nicht hervorbringen, daß in dem Weſen der wechſelſeitigen Schuleinrichtung die Verführung der Lehrer zum Mechanismus gegründet ſei. In jeder Schule muß, wie die Gegner richtig erinnern, der Lehrer ſich fortwährend anſtrengen, die geiſtige Thätigkeit der Schüler rege zu erhalten und immer wieder von Neuem hervorzurufen, und in gemiſchten Schulen mit 50 und mehr Schülern können unmöglich in allen oder nur in den meiſten Unterrichtsgegenſtänden alle Kinder zugleich unmittelbar vom Lehrer unterrichtet werden. Diejenigen, welche nicht unmittelbaren Unterricht erhalten, müſſen ſich jedenfalls ſtill mit dem

Digitized by Google

Einüben des Erlernten beſchäftigen. Sollte während dieſer ſtillen Selbſtbeſchäftigung, die im Ganzen eben ſo viel Geiſt in Anſpruch nehmen muß, als die Selbſtbeſchäftigung in Schulen der wechſelſeitigen Schuleinrichtung, die geiſtige Thätigkeit der Kinder weniger geſchwächt werden, als durch die Selbſtbeſchäftigungen in Schulen der wechſelſeitigen Schuleinrichtung? Das läßt ſich kaum denken. Denn es würde wohl ziemlich gegen alle Erfahrung und gegen die Natur des Kindes ſein, wenn man annehmen wollte, der Schüler ſei bei den ſtillen Selbſtbeſchäftigungen in gewöhnlichen Schulen geiſtig thätiger. Es kann wohl kaum einem gegründeten Zweifel unterliegen, daß Schüler durch etwas höher ſtehende Schüler in geiſtiger Thätigkeit erhalten werden können, wenn auch natürlich nicht in dem Grade, als vom Lehrer, verſteht ſich von einem tüchtigen Lehrer ſelbſt. Die Anſtrengung kann auch, wie Zerrenner richtig erinnert, nicht zum Mechanismus führen. Ein Lehrer, der Scheu vor Anſtrengung hat, wird bei jeder Schuleinrichtung in Schlendrian und Mechanismus verfallen. Der zweite, von dem Nummern-, Liſten- und Protokollweſen entlehnte Grund iſt darum ohne Bedeutung, weil dieſes „Weſen" nicht zum Weſen der wechſelſeitigen Schuleinrichtung gehört. Zwar muß in dieſer Beziehung eine gewiſſe Ordnung herrſchen; aber jeder Lehrer mag dieſe Ordnung auf eine Art herſtellen, wie ſie ſeiner Individualität und ſeinen Verhältniſſen angemeſſen iſt. Der dritte Grund iſt eben ſo wenig ſtichhaltig, da, wie die Erfahrung lehrt, der unmittelbare Unterricht durch die andere, für ſich beſchäftigte Abtheilung der Kinder in Schulen mit wechſelſeitiger Schuleinrichtung durchaus nicht mehr geſtört wird, als in gewöhnlichen Schulen. In dieſen giebt es unſtreitig noch mehr Störungen, da der Lehrer ſelbſt mehr für untergeordnete Schulzwecke thätig ſein muß, namentlich um die arbeitenden Schüler in ſtiller Thätigkeit zu erhalten. Der vierte Grund endlich iſt darum ebenfalls von keiner Bedeutung, weil zuerſt Dieſterweg die Sache etwas ſchlimmer macht, als ſie in der Wirklichkeit bei einem guten Lehrer iſt, und da zweitens auch in einer Schule mit gewöhnlicher Einrichtung die nicht unmittelbar unterrichteten Schüler fortwährend kontrolirt werden müſſen.

Der dritte Einwurf Dieſterweg's bezieht ſich auf die disciplinariſch-moraliſche Kraft der wechſelſeitigen Schuleinrichtung. Man hat geglaubt, daß die wechſelſeitige Schuleinrichtung beſonders auch den Vortheil gewähre, die Kinder mehr zum Fleiße anzuſpornen, ſie beſſer an Ordnung, Regelmäßigkeit und Pünktlichkeit zu gewöhnen, Gemeinſinn in ihnen zu erwecken, ſie durch das

Band der Liebe zu verknüpfen und freiwilligen Gehorſam zu erzeugen. Dieſterweg beſtreitet, daß die wechſelſeitige Schuleinrichtung dieß bewirke, wenigſtens nicht in einem höheren Grade, als gewöhnliche Schulen. Seine Behauptungen gehen aber faſt nur darauf, daß die Schuleinrichtung allein ohne den Geiſt des Lehrers jene ſchönen Wirkungen nicht haben könne und daß auch in gewöhnlichen Schulen ein tüchtiger Lehrer die Schüler zum Fleiße anzuſpornen ꝛc. vermöge. Aber überſehen iſt dabei, wie die Gegner erinnern, daß in den Schulen mit wechſelſeitiger Schuleinrichtung der Geiſt des Lehrers weder fehlen ſolle, noch fehlen dürfe, und daß allerdings auch bei der gewöhnlichen Schuleinrichtung ein guter Lehrer in disciplinariſch-moraliſcher Hinſicht viel vermöge, daß aber die wechſelſeitige Schuleinrichtung die Sache weſentlich erleichtere.

Endlich beleuchtet Dieſterweg noch einige andere, der wechſelſeitigen Schuleinrichtung nachgerühmte Vorzüge, als: daß ein ſchwacher Lehrer durch ſie mehr leiſte, als durch die gewöhnliche Einrichtung, daß ein Lehrer bei ihr leichter zweckmäßig und erfolgreich unterrichten könne, daß ſie die Geſundheit und leibliche Friſche der Kinder befördere. Den erſten dieſer Vorzüge ſpricht er der wechſelſeitigen Schuleinrichtung durchaus ab, indem er behauptet, die wechſelſeitige Schuleinrichtung ſetze, wenn durch ſie etwas geleiſtet werden ſolle, eine höhere Kraft voraus. Wahr iſt es, ein ſchwacher Lehrer wird mit der wechſelſeitigen Schuleinrichtung nicht viel wirken, er wirkt aber eben ſo wenig, ja, allerdings noch weniger mit der gewöhnlichen Schuleinrichtung; denn in jenem Falle wird wenigſtens für Erwerbung gewiſſer Fertigkeiten (die denn doch nicht ſo ganz gering zu achten ſind) mehr geſchehen, als in dieſem Falle. Den zweiten Vorzug leugnet Dieſterweg ebenfalls ganz; er meint, mit Hülfe der wechſelſeitigen Schuleinrichtung ließen ſich allerdings mehr Kinder in äußere Thätigkeit verſetzen, aber nicht dem Zwecke der wahren Geiſtesbildung gemäß und erfolgreich, d. h. mit der Sicherheit der Erreichung dieſes höchſten Zweckes unterrichten; es wird aber von ihm zur Begründung dieſer Anſicht nichts weiter geſagt, denn was noch folgt, dreht ſich nur um die Frage, ob nach der wechſelſeitigen Schuleinrichtung oder nach der gewöhnlichen eine größere Anzahl Kinder erfolgreich unterrichtet werden könne. Dieſterweg glaubt, 60 Kinder wären wohl für die wechſelſeitige Schuleinrichtung, nicht aber für die gewöhnliche das Maximum, weil nach jener durch die zu große Zahl der Abtheilungen die Kräfte und Thätigkeiten des Lehrers zerſplittert würden. Dagegen wird erinnert, es liege

Digitized by Google

in der Natur der wechſelſeitigen Schuleinrichtung, und die Erfahrung beſtätigt es vollkommen, daß von einem Lehrer mit der wechſelſeitigen Schuleinrichtung mehr Kinder unterrichtet werden können, als mit der gewöhnlichen. Uebrigens legen die Vertheidiger der wechſelſeitigen Schuleinrichtung hierauf nur einen ſehr geringen Werth. Den dritten Vortheil, daß die wechſelſeitige Schuleinrichtung die Geſundheit und Friſche der Kinder befördere, giebt Dieſterweg zu, in ſo fern allerdings durch dieſe Schuleinrichtung eine äußerliche Rührigkeit, Beweglichkeit und Friſche entſteht; aber die rechte leibliche, d. h. geiſtig lebendige Friſche, welche nur durch geiſtige Erregung erzeugt werde, ſei in den Schulen nach wechſelſeitiger Schuleinrichtung nicht zu finden, weil hier die unmittelbare geiſtige Einwirkung des Lehrers auf die Schüler bis zu einem Minimum herabſinke. Hiergegen wird nun bemerkt, es ſei nicht wahr, daß in Schulen mit wechſelſeitiger Schuleinrichtung die geiſtige Erregung fehle, da der Lehrer, wie in jeder Schule, den Unterricht ſelbſt ertheile, und da jedes Kind eben ſo viel unmittelbaren Unterricht erhalte, als anderswo.

Ich habe hiermit die Haupteinwendungen Dieſterwegs gegen die wechſelſeitige Schuleinrichtung und das, was die Gegner dawider erinnert haben, in der Kürze dargelegt. Manches iſt dabei übergangen worden, weil es das Weſen der Sache nicht berührte. In jedem Streite, auch in dem über die wechſelſeitige Schuleinrichtung wird leider das Weſentliche und Unweſentliche oft nicht ſtreng genug geſchieden, und es wird häufig über Geringfügigkeiten disputirt, die in keinem Falle den Ausſchlag geben können. Beſſer wäre es, wenn nur die weſentlichen Punkte ſtreng ins Auge gefaßt würden; man käme dann leichter zu einem Reſultate.

3.

Dieſterweg rühmte im Jahre 1827 den Bell-Lancaſterianismus (und die wechſelſeitige Schuleinrichtung), weil er für große Schulen bedeutende disciplinariſch-moraliſche Vortheile habe, denn er handhabe ſtrenge Zucht und befeſtige im unbedingten Gehorſam, und eine Schule, welche dieſes leiſte, leiſte das Weſentlichſte und Wichtigſte. Damals erklärte ich mich in einigen Aeußerungen gegen Dieſterwegs Anſicht von der wechſelſeitigen Schuleinrichtung. Zehn Jahre ſind ſeitdem verfloſſen, und wir Beide haben

die Rollen gewechſelt. Dieſterweg erklärt ſich gegen die wechſelſeitige Schuleinrichtung, und ich ergreife abermals die Feder gegen Dieſterwegs Anſicht. So ändern ſich mit den Zeiten Anſichten und Ueberzeugungen; denn daß Jeder von uns jetzt, wie damals, nur ſeiner innerſten Ueberzeugung huldigt, iſt gewiß. Es iſt ein Glück, daß in den Gedanken und Anſichten kein Stillſtand Statt findet. Jeder muß in jedem Momente ſeines Lebens weiter ſtreben; ein völliges Abſchließen ſeiner Anſichten und Ueberzeugungen, welches gar keine Aenderung mehr zuließe, iſt an ſich unmöglich, und würde den Geiſt in uns, dieſes Licht von Gott, entwürdigen. Es giebt freilich Ueberzeugungen, die in dem Geiſte Jedes von uns unerſchütterlich feſt vorhanden ſind und vorhanden ſein ſollten, die wir alſo weder ändern können noch ändern dürfen. Es gehören hierher namentlich religiöſe und moraliſche Ueberzeugungen, die Lehren der geoffenbarten Religion müſſen für uns feſt ſtehen, an ihnen dürfen wir nicht rütteln und mäkeln. Chriſtus muß uns ſtets im höchſten Sinne Chriſtus ſein. Wir können und ſollen auch in der religiöſen Erkenntniß fortſchreiten, d. h. immer tiefer in den Sinn der Lehren des Chriſtenthums eindringen, die religiöſe Wahrheit immer tiefer erfaſſen und unſer Leben damit immer mehr in Einklang bringen; aber wir dürfen ſie nicht ändern, wir dürfen nicht heute glauben, daß Chriſtus uns erlöſ't hat, und morgen dieſe Erlöſung leugnen. Andere Ueberzeugungen, z. B. die mathematiſchen, können wir gar nicht ändern, und das Fortſchreiten beſchränkt ſich hier nur auf die tiefere Ergründung der Wahrheit, auf die Benutzung dieſer zur Auffindung neuer Lehren und Wahrheiten, auf die Anwendung derſelben im Leben. Es giebt aber auch andere Gebiete des Denkens, wo eine Veränderung der Ueberzeugungen ſelbſt natürlich und nothwendig iſt. Alle Erkenntniſſe, welche ihren Grund nicht in göttlicher Offenbarung haben, oder die nicht dem Geiſte urſprünglich eigen ſind, ſind ſtetem Wechſel unterworfen. Sie werden im Unweſentlichen wie im Weſentlichen modificirt, je nachdem unſer Geſichtskreis ſich erweitert, unſere Erfahrung ſich vermehrt und reift, andere Erkenntniſſe in uns entſtehen, unſere Verhältniſſe ſich ändern; und es trifft ſich oft, daß wir ſpäter das als durchaus falſch erkennen, was wir früher für durchaus wahr hielten. In ſolchen Dingen ſeine Ueberzeugung ändern, iſt keine Schande, gereicht vielmehr Jedem zur Ehre, wenn dieſe Aenderung nur in redlicher, unbefangener Prüfung ihren Grund hat, und nicht etwa aus unlauteren Beweggründen hervorgeht. Nur Liebe zur Wahrheit ſei unſer Leitſtern.

Digitized by Google

Aus dieſem Grunde kann es auch nicht verwundern, daß wir Beide, Dieſterweg und ich, unſere Ueberzeugung in Betreff der wechſelſeitigen Schuleinrichtung geändert haben. Es iſt dieß ein Beweis, daß wir Beide bemüht geweſen ſind, unſere pädagogiſche Erkenntniß zu läutern, in die Grundſätze der Unterrichtskunſt tiefer einzudringen, und die Schuleinrichtungen ihrem Weſen nach immer beſſer kennen zu lernen. Daß wir dabei auf verſchiedene Reſultate gekommen ſind, iſt nichts Unerhörtes; Aehnliches iſt ſchon tauſend Mal da geweſen. Einer von uns befindet ſich im Irrthume; aber menſchlich irren iſt keine Schande, iſt verzeihlich. Ich mache eben ſo wenig darauf Anſpruch, daß meine Anſicht von der wechſelſeitigen Schuleinrichtung abſolut richtig ſei, ſo wenig Dieſterweg ſich für untrüglich hält. Der Irrende, wer er auch ſein mag, wird hoffentlich ſpäter durch fortgeſetzte Prüfung der Sache und belehrt durch die große Lehrmeiſterin Erfahrung, ſeinen Irrthum einſehen; er wird ihn dann gern auch eingeſtehen, ohne durch falſche Schaam und unwürdige Rechthaberei ſich davon abhalten zu laſſen. Vielleicht ſtehen aber auch unſere Anſichten nicht ſo weit aus einander, als es von vorn herein ſcheint, und wir finden vielleicht einen in der Mitte liegenden Punkt, in welchem wir zuſammenkommen.

Ich will meine Anſicht über die wechſelſeitige Schuleinrichtung darlegen; bin ich aber auch dazu befähigt? Alle die Männer, welche für oder gegen die wechſelſeitige Schuleinrichtung in Schriften auftraten, haben dieſelbe an Ort und Stelle kennen gelernt. Ich bin noch nicht in Eckernförde geweſen. Reiſen koſten Geld, aber mein Schulamt bringt mir nicht ſo viel, daß ich nur einen Pfennig auf eine Reiſe verwenden könnte, und nicht überall kann man ſolche Unterſtützungen geben, wie in Preußen. Sollte ich nicht lieber, da mein Fuß den klaſſiſchen Boden der wechſelſeitigen Schuleinrichtung noch nicht betrat, dem Streite ſchweigend zuſehen? Kann meine Stimme irgend ein Gewicht in die Wagſchale legen? Wird man mir nicht zurufen, daß ich erſt mit meinen eigenen Augen die wechſelſeitige Schuleinrichtung in den Schulen Schleswigs und Holſteins ſehen müſſe, ehe ich mich erdreiſten könne, gegen Dieſterweg aufzutreten? — Ich glaube nicht, daß man mir dieß zuruft. Ich habe mich über meine Befähigung, in dieſer Sache ein Wort mitzuſprechen, ſorgfältig geprüft; ohne dieſe Prüfung hätte ich geſchwiegen. Ich kann über mich ſelbſt im Irrthum ſein, meine Anſicht iſt aber vor der Hand meine feſteſte Ueberzeugung.

Es iſt mit pädagogiſchen Reiſen und mit dem Beſuchen von

Digitized by Google

Schulanſtalten eine eigene Sache. Man lernt ungemein viel dabei, aber man läßt ſich auch gar häufig zu einſeitigen Urtheilen über Methoden, Einrichtungen und Leiſtungen verleiten. Man bringt bald ein günſtiges, bald ein ungünſtiges Vorurtheil mit; man hat ſchon vorher ſich beſtimmte Erwartungen gemacht von dem, was man finden werde; man iſt bald erregt, bald verſtimmt; es kommt uns beim Eintritte in die Schule irgend etwas entgegen, was uns angenehm oder unangenehm afficirt: kurz, es wirken eine Menge gar nicht zur Sache ſelbſt gehöriger Umſtände und Dinge auf unſer Urtheil ein. Eine Schule läßt ſich auch nicht in einer oder einigen Stunden kennen lernen. Man kann zwar im Allgemeinen den in ihr herrſchenden Geiſt erkennen, man kann in manchen Fällen ſehen, ob die Schule gut iſt oder nicht; aber in den meiſten Fällen kann man zu wenig in den Geiſt der Schule eindringen, um ein ſicheres Urtheil über ſie zu fällen. Handelt es ſich um eine Unterrichtsmethode, eine Lehrform, eine Schuleinrichtung, ſo reicht es offenbar nicht aus, ſie eine oder einige Stunden lang beobachtet zu haben. Man hat vielleicht gerade das Weſentliche überſehen, und ſich durch das Unweſentliche beſtechen oder abſchrecken laſſen; oder der Lehrer kann ſie zufällig nicht gut gebrauchen und anwenden, oder er iſt auch wohl im Gegentheil in ausgezeichnetem Grade tüchtig und geſchickt, und die Methode, Lehrform, Schuleinrichtung iſt mit ſeinem ganzen Sein innig verſchmolzen. Aus dieſem Grunde muß ich die immer mehr herrſchend werdende Sitte, nach einem Beſuche einer Schule von einer oder zwei Stunden keck ein beſtimmtes Urtheil über die Schule zu fällen, alles Ernſtes tadeln. In unſeren Tagen machen viele Lehrer pädagogiſche Reiſen; ſie ſehen flüchtig in die Schulen hinein, und ſprechen nun keck ab über das, was ſie geſehen haben, ſchreiben ihr ungewaſchenes Urtheil auch wohl in die Welt hinein. Daher kommt es, daß uns jetzt ſo oft Bemerkungen reiſender Pädagogen in Druckſchriften entgegen kommen, und daß ſich eine pädagogiſche Reiſeliteratur zu bilden bereits angefangen hat. Manche Schulbehörden begünſtigen das auftauchende Unweſen, indem ſie junge Schulmänner zu pädagogiſchen Reiſen ermuntern, ihnen zu dieſem Zwecke Unterſtützungen zufließen und ſich Reiſeberichte vorlegen laſſen, die dann mit oder ohne Willen jener Behörden dem größeren Publikum mitgetheilt werden. Meines Erachtens ſollten alle Schulbehörden darauf denken, jenes Unweſen auf keine Weiſe zu ermuthigen. Es iſt recht gut, wenn ſie beſonders jüngeren Lehrern durch Unterſtützung es möglich machen, fremde Schulen zu ſehen; denn das iſt, wie ſchon geſagt, ſehr

Digitized by Google

bildend; ſie können ſich auch einen Reiſebericht vorlegen laſſen, um ſich zu überzeugen, daß ihre Unterſtützung wirklich dazu verwendet wurde, wozu ſie gegeben ward; aber ſie mögen den Berichterſtatter nur nicht auffordern, ſeinen Bericht durch den Druck bekannt zu machen, ſondern eher davon abrathen. Jeder Schulmann, der Gelegenheit dazu hat, beſuche fremde Schulen, beſonders ſolche, die eine ähnliche Stellung haben, als die ſeinige; er benutze die Bemerkungen, die er darüber macht, ganz in der Stille für ſich und ſeine Schule, aber er beſcheide ſich, über die beſuchten Schulen nun ſogleich ein abſprechendes Urtheil zu fällen. Das wäre Anmaßung, welche Züchtigung verdient. Es giebt ſelbſt in Ruf ſtehende Pädagogen, die einſeitige Urtheile über Unterrichtsanſtalten nach flüchtigem Anſehen in die Welt hinein ſchreiben und dadurch die öffentliche Meinung irre führen; Dieſterweg und Kröger gehören aber nicht hierher.

Die berührte Sache verdient aber auch noch aus einem andern Geſichtspunkte die ſorgfältigſte Erwägung. Die herrſchend werdende Mode, Methoden, Lehrformen und Schuleinrichtungen durch einen flüchtigen Blick in fremde Schulen kennen zu lernen, iſt offenbar ein Hinderniß des vernünftigen Fortſchrittes im Unterrichtsweſen. Schon jetzt geben ſich Viele nicht mehr die Mühe, die wahren Grundſätze aller Erziehung und alles Unterrichtes in ihrer Tiefe zu erfaſſen und Methoden, Lehrformen und Schuleinrichtungen zu ſtudiren; es iſt ja weit bequemer, eine neue Einrichtung, eine neue Form des Unterrichtes, eine neue Art, einen Unterrichtsgegenſtand den Schülern aus einander zu legen, in einer Schule ſelbſt kennen zu lernen. Man hört eine oder, wenn's hoch kommt, zwei Stunden dem Unterrichte zu, man beobachtet während dieſer Zeit das Neue und man weiß dann ohne weiteres, ob es gut oder ſchlecht iſt. Willſt du z. B. Graſer's Elementarunterrichtsmethode kennen lernen, ſo haſt du nicht nöthig, Graſer's und Anderer Schriften darüber ſorgfältig und wiederholt zu leſen und zu durchdenken; du brauchſt nur an einem angenehmen Sommer- oder Herbſttage eine kleine Reiſe zu deinem Vergnügen zu machen und als Ziel einen Ort zu wählen, wo eine Elementarſchule iſt, in welcher nach Graſer's Grundſätzen unterrichtet wird. Du wohnſt ein paar Stunden dem Unterrichte bei, legſt dem Lehrer einige Fragen vor und — du biſt in den Geiſt der Elementarunterrichtsmethode eingeweiht. Was du ſiehſt, iſt anders, als du es in deiner Schule machſt; das Schreibend-Leſenlernen erſcheint dir als unzweckmäßig; der Lehrer hat irgend eine dir mißfällige, wenn auch mit dem Weſen der Methode gar nicht

Digitized by Google

zuſammenhängende Manier an ſich; die Mundſtellungen kommen dir lächerlich vor; die Schüler leſen und ſchreiben nicht beſſer, als die nach der gewöhnlichen Methode unterrichteten — kurz, dein Urtheil iſt reif; Graſer's Elementarunterrichtsmethode taugt nichts. Du haſt es ja mit eigenen Augen geſehen. Die günſtigen Urtheile Anderer können dich in deiner Ueberzeugung nicht mehr irre machen. Für dich iſt die Sache auf immer abgethan.

Vor einer ſolchen Art und Weiſe, neue Einrichtungen und Methoden kennen zu lernen, habe ich immer Abneigung gehabt. Ich ſchlage vielmehr einen andern Weg ein, wenn es irgend möglich iſt. Ich leſe und durchdenke die ſchriftliche Darſtellung des Neuen, ich vergleiche die Principien, auf denen es beruht, mit den als richtig anerkannten Grundſätzen der Erziehung und des Unterrichtes. Iſt kein Widerſpruch zwiſchen beiden, finde ich vielmehr dieſe in jenen wieder, bemerke ich, daß die wahren pädagogiſchen Grundgeſetze in dem Neuen beſtimmter und ſchärfer hervortreten, als in dem Alten, dann bin ich für das Neue. Die Darſtellung deſſelben in der Wirklichkeit iſt mir von untergeordneter Bedeutung. Denn wenn auch die bisherigen Verſuche, zu deſſen Ausführung alle mißlangen, wenn auch kein günſtiges Reſultat ſich herausſtellte, ſo liegt ja die Urſache davon nicht in der Sache ſelbſt, ſondern nur an den Perſonen, von welchen, und an den Umſtänden, unter welchen ſie zur Ausführung kam. Meine Ueberzeugung von dem Werthe der Sache an ſich wird alſo durch die Erfahrung nicht alterirt; ich benutze dieſe gar nicht dazu, um meine Ueberzeugung feſtzuſtellen, ſondern nur dazu, die zweckmäßigſte Ausführung des Neuen kennen zu lernen und zu ſehen, unter welchen Verhältniſſen die Ausführung mit Vortheil möglich iſt, unter welchen nicht.

Gerade ſo habe ich es mit der wechſelſeitigen Schuleinrichtung gemacht. Ich habe ſie ſtudirt, ich habe ihr Weſen genau kennen zu lernen geſucht, ich habe die Principien, worauf ſie beruht, mit den anerkannten Erziehungs- und Unterrichtsgrundſätzen verglichen und ſo meine Ueberzeugung feſtzuſtellen mich bemüht. Ich habe nachher auch Schulen geſehen, in welchen dieſe Einrichtung eingeführt war, aber nicht um meine Anſicht dadurch zu befeſtigen oder zu modificiren, ſondern nur um zu beobachten, auf welche Art dieſe Schuleinrichtung hier und da in's Leben gerufen worden iſt. Vieles von dem, was ich da geſehen habe, hat mir nicht zugeſagt, mich nicht befriedigt; das lag aber nicht in der wechſelſeitigen Schuleinrichtung ſelbſt, ſondern an Perſonen und Verhältniſſen.

Digitized by Google

Namentlich beſtand die eine Schule mit wechſelſeitiger Schuleinrichtung erſt ganz kurze Zeit, und ihr Lehrer war ein junger Mann, ein Anfänger im Unterrichten. Wie hätte ich da etwas Vollendetes erwarten können und dürfen? Wie kann man überhaupt gleich Früchte ernten wollen, wenn kaum die Saat ausgeſtreut iſt? Jeder Schulmann wird wiſſen, daß eine neu organiſirte Schule nicht im erſten, zweiten oder dritten Jahre ihres Beſtehens ſchon ihren Normalſtand erreicht. Nur nach und nach bildet ſich in ihr Ordnung, Harmonie und das echte Schulleben. Ich erinnere hieran namentlich diejenigen, welche nach Magdeburg, Aſchersleben und an andere Orte in Deutſchland wandern, um die wechſelſeitige Schuleinrichtung kennen zu lernen. Sagt ihnen dort nicht Alles zu, ſo mögen ſie die Schuld davon nicht auf die wechſelſeitige Schuleinrichtung, ſondern hauptſächlich darauf ſchieben, daß in jenen Schulen die Sache noch neu iſt, und die Lehrer ſich noch nicht recht hineingelebt haben.

Ich glaube nicht, daß die dargelegte Anſicht bedeutenden Widerſpruch finden wird; denn ſie wird ja durch eine Menge von Thatſachen beſtätigt. Wer wird z. B. die Lautirmethode darnach beurtheilen wollen, wie ſie in irgend einer Schule betrieben wird? Wer wird ſie ſchon deshalb für vortrefflich halten, weil ein Lehrer durch ſie ſeine Schüler in kürzerer Zeit leſen und richtig leſen gelehrt hat, oder darum verwerfen, weil ein Buchſtabirlehrer einmal ebenſo viel oder noch mehr geleiſtet hat, als ein Lautirlehrer? Wie viele Gründe gegen die Lautirmethode wurden nicht vor zwanzig und dreißig Jahren hergenommen von der Art ihrer Betreibung und von den Reſultaten, die ſie an vielen Orten hatte? Dennoch iſt ſie jetzt faſt allgemein in die Schulen eingeführt, weil alle Einwendungen, ſo gegründet ſie auch für beſondere Fälle und Verhältniſſe ſein mochten, das Weſen der Lautirmethode nicht trafen. Vor mehreren Jahren kam ich in eine Schule, deren Lehrer mir ſagte, daß er, „die Graſer'ſche Methode habe.“ Worin beſtand aber ſeine Graſer'ſche Methode? Er hatte für die Anfänger im Leſen die Buchſtaben in Graſer'ſcher Elementarſchrift an die Wandtafel geſchrieben und ließ damit lautiren. Ich lächelte; aber an der Vortrefflichkeit von Graſer's Elementarunterrichtsmethode konnte ich deshalb keinen Augenblick zweifeln. Und doch laſſen ſich ſo viele Elementarlehrer von der Annahme dieſer Methode abſchrecken durch das, was ſie in angeblich Graſerſchen Schulen ſehen. Wenn ſie ſich die Mühe gäben, Graſer's Unterrichtsſyſtem tüchtig zu ſtudiren, ſo würden ſie ſich gewiß dafür entſcheiden, ſelbſt dann, wenn ihre eigenen Verſuche nicht ſo-

gleich gelängen. — In zahlloſen Schulen wird die edle heuriſtiſche Lehrform auf die traurigſte Art verſtümmelt, deshalb wird Niemand dieſelbe für fehlerhaft halten.

Ich habe hiermit den Standpunkt bezeichnet, auf welchem ich in Betreff der wechſelſeitigen Schuleinrichtung ſtehe. Sobald meine Verhältniſſe es geſtatten, werde auch ich meinen Wanderſtab nach Schleswig und Holſtein tragen; ich werde die dortigen Schulen mit eigenen Augen ſchauen, nicht um über den Werth der wechſelſeitigen Schuleinrichtung in's Reine zu kommen, ſondern um zu ſehen, wie dieſelbe dort ausgeführt iſt. Ich erwarte davon viele Belehrung; aber ich glaube ſchon jetzt ein Wort in Sachen der wechſelſeitigen Schuleinrichtung mitſprechen zu können und zu dürfen.

Dieſterweg, gegen den ich die innigſte Hochachtung hege, hat die wechſelſeitige Schuleinrichtung ſtudirt und geprüft; er konnte nach Allem, was von ihren Freunden zu ihren Gunſten geſagt worden war, nicht dagegen ſein; aber es regten ſich in ihm leiſe Zweifel. Er wollte zur Entſcheidung kommen und reiſ'te deshalb nach Schleswig und Holſtein. Er beobachtete an Ort und Stelle, die Zweifel kamen, als er nach ſeiner Rückkehr die Sache noch einmal prüfte, zum Durchbruch; er entſchied ſich dagegen. Es iſt hier allerdings nicht von einem oberflächlichen Anſchauen der Sache die Rede, wie ich es eben getadelt habe; aber es wäre wohl zu wünſchen geweſen, daß Dieſterweg ſich nicht ſo raſch entſchieden hätte. Er kehrt im Juli zurück und im Auguſt iſt bereits die Vorrede zu ſeinen „Bemerkungen und Anſichten auf einer pädagogiſchen Reiſe" geſchrieben. Die Anſchauung der wechſelſeitigen Schuleinrichtung in den Schulen Schleswigs und Holſteins hatte offenbar einen ungünſtigen Eindruck auf ihn gemacht. Wäre es nicht gerathener geweſen, mit der Entſcheidung zu warten, bis dieſe ungünſtigen Eindrücke ſich etwas mehr verwiſcht hatten? Denn, mochten auch ſeine Erfahrungen in den däniſchen Schulen mit wechſelſeitiger Schuleinrichtung noch ſo unerfreulich ſein, auf das Urtheil über das Weſen dieſer Schuleinrichtung durften ſie zunächſt keinen Einfluß haben, ſie konnten höchſtens gegen die Art und Weiſe einnehmen, wie dieſe Schuleinrichtung in Eckernförde und an andern Orten gebraucht wird. Ich lege indeſſen hierauf kein weiteres Gewicht, denn Dieſterweg hat vorher ſicher geprüft, beſonnen geprüft, ehe er ſich entſchied und ſeine Entſcheidung durch den Druck veröffentlichte.

Ich habe Dieſterweg's Einwürfe gegen die Richtigkeit der wechſelſeitigen Schuleinrichtung wiederholt geleſen, ruhig geprüft,

Digitized by Google

und ich will zuerſt im Allgemeinen angeben, warum ſie auf mich keinen rechten Eindruck machten.

Zuerſt hat mich das nicht befriedigt, was Dieſterweg S. 155 über das Weſen oder das eigentliche Princip der wechſelſeitigen Schuleinrichtung ſagt. Das Weſen der wechſelſeitigen Schuleinrichtung liegt nach ihm in der Vertheilung aller Schüler in Abtheilungen, wie ſie ihrem geiſtigen Standpunkte entſprechend ſind, in dem ausſchließlichen Unterrichte von Seiten des Lehrers an eine dieſer Abtheilungen und in der Selbſtbeſchäftigung und Uebung der übrigen Unter-Gehülfen, während der Lehrer die eine Abtheilung ſelbſt unterrichtet. Abgeſehen davon, daß hier eine Verwechſelung der Unterrichtsabtheilungen mit den Uebungsſtufen vorliegt, enthält dieſe Definition zu viel. Es wird nämlich darin nicht das Weſen der wechſelſeitigen Schuleinrichtung an ſich, nicht der ihr zu Grunde liegende Gedanke, nicht ihr Princip ausgeſprochen, ſondern nur die Art und Weiſe, wie die wechſelſeitige Schuleinrichtung in den däniſchen Schulen zur Erſcheinung kommt, ihrem Weſentlichen nach dargelegt. Nach allen Beſchreibungen der wechſelſeitigen Schuleinrichtung, die ich geleſen habe, beruht das Weſen der wechſelſeitigen Schuleinrichtung darauf, daß ein Theil der Schüler in dem, was durch den unmittelbaren Unterricht des Lehrers zu klarer innerer Anſchauung gekommen iſt, unter aus ihrer Mitte gewählten Gehülfen und mit Befolgung einer feſten Ordnung geübt werde, damit Fertigkeit entſtehe, während der Lehrer den andern Theil unmittelbar unterrichtet. Durch Dieſterweg's oben angeführte Worte wird das Weſen der wechſelſeitigen Schuleinrichtung nicht klar, vielmehr muß der, welcher es noch nicht kennt, eine irrige Vorſtellung davon erhalten, weil es ſcheint, als ob ſtets die ganze Schülerzahl in viele Abtheilungen getheilt ſei, und nur jede dieſer Abtheilungen nach und nach vom Lehrer ſelbſt unterrichtet werde.

Zweitens iſt es mir vorgekommen, als ob Dieſterweg das Unweſentliche von dem Weſentlichen nicht immer ſcharf genug geſchieden habe (worin auch zum Theil ſeine Gegner gefehlt haben), und daß er öfters untergeordnete Momente zu ſehr hervorhebe, wodurch der Blick des Lehrers getrübt und deſſen Urtheil verwirrt wird. Dieß iſt z. B. der Fall S. 161 und 162 mit dem leiſe Leſen; S 163 mit dem „Nummern-, Liſten- und Protokollweſen"; S. 164 mit dem Geräuſche; S. 164 mit dem „Kontroliren".

Digitized by Google

Drittens denkt Dieſterweg mehr oder weniger deutlich, wenn er von gewöhnlichen Schulen ſpricht, an ſolche, die vorzüglich tüchtige Lehrer haben, während er die Lehrer in Schulen mit wechſelſeitiger Schuleinrichtung ſchwächer nimmt; vergleiche z. B. S. 165 und 166. Dadurch muß natürlich die Wage zu Gunſten der gewöhnlichen Schuleinrichtung ſinken. Dem Ideale der gewöhnlichen Schule muß das Ideal der Schule mit wechſelſeitiger Schuleinrichtung entgegengeſetzt, oder beide müſſen ſo betrachtet werden, wie ſie in der Wirklichkeit ſich zeigen. Ein wahrhaft tüchtiger Lehrer wird nach der gewöhnlichen Schuleinrichtung die Schüler nicht nur geiſtvoll unterrichten, ſondern auch dafür ſorgen, daß durch zweckmäßige Uebung das Begriffene zur Fertigkeit werde; ein ſolcher Lehrer wird aber bei der wechſelſeitigen Schuleinrichtung nicht weniger geiſtvoll unterrichten, und er wird Uebung und Fertigkeit noch ſicherer ergreifen, da ihn eine geregeltere Schuleinrichtung begünſtigt und er ſeiner vorzüglichen Tüchtigkeit wegen gewiß dafür ſorgen wird, daß in der Schuleinrichtung der Schulgeiſt nicht untergehe. Der ſchwache, träge Lehrer wird bei jeder Schuleinrichtung in Schlendrian und Mechanismus verfallen, und die Schüler werden durch ihn nicht wahrhaft gebildet werden; aber bei der wechſelſeitigen Schuleinrichtung werden unſtreitig die Schüler in dem mechaniſchen Leſen, Rechnen und Schreiben noch etwas mehr Fortſchritte machen, da eben durch das geregelte Gehülfenſyſtem ſeine Trägheit, wenn auch nur einem kleinen Theile nach, unſchädlich gemacht wird.

Viertens ſchlägt Dieſterweg die Wirkſamkeit des Lehrers in einer Schule mit wechſelſeitiger Schuleinrichtung doch oft gar zu gering an, während er dem Lehrer in einer gewöhnlichen Schule zu viel Einfluß zuſchreibt. Dieſem ſoll es möglich ſein, die Kinder geiſtig zu wecken, durch ſtete Uebung Fertigkeit zu erzeugen, Ordnung und Pünktlichkeit, Liebe und Gemeinſinn hervorzubringen; jener dagegen kann nur mechaniſche Fertigkeiten erzielen, ſein geiſtiger Einfluß ſoll durch die Schuleinrichtung ganz in den Hintergrund zurückgeſchoben werden, er ſoll durch ſeine unmittelbare geiſtige Einwirkung faſt nichts zu Stande bringen. Hierin liegt etwas Uebertreibung.

Fünftens endlich hat Dieſterweg's Darſtellung zuweilen zu viel oratoriſchen Schmuck (z. B. S. 160. 172. 173.), wodurch ein Leſer, der nicht auf ſeiner Hut iſt, leicht beſtochen und zu Gunſten der gewöhnlichen Schuleinrichtung geſtimmt werden kann, ohne ſich beſtimmter Gründe deutlich bewußt zu ſein.

Ich gehe von dieſen allgemeinen Bemerkungen zu den Einwür-

Digitized by Google

ſen ſelbſt über, welche Dieſterweg der wechſelſeitigen Schuleinrichtung macht. Dieſterweg behauptet zuerſt, und er legt darauf beſonders Gewicht, daß die wechſelſeitige Schuleinrichtung den unmittelbaren Einfluß des Lehrers auf ſeine Schüler verkümmere. Ich kann mich nicht überzeugen, daß dieſer Einwurf gegründet ſei. Ich denke mir die wechſelſeitige Schuleinrichtung ſo, daß der Lehrer einer gemiſchten Schule, d. h. einer ſolchen, in welcher Kinder von ſehr oder ziemlich verſchiedenem Alter (vom sechsten bis zum vierzehnten, oder auch nur vom sechsten bis zum zehnten Jahre) und folglich auch von verſchiedenen Kenntniſſen ſich befinden, ſtets die eine der beiden Hauptabtheilungen ſelbſt unterrichtet, während die andere in Gruppen unter Gehülfen ſich übt, daß er alſo in jeder, dem Unterrichte gewidmeten Stunde auf die eine oder die andere Abtheilung unmittelbar einwirkt, und daß mithin im Allgemeinen bei vier und zwanzig wöchentlichen Unterrichtsſtunden jede der beiden Hauptabtheilungen zwölf Stunden unmittelbaren Unterricht hat. Wie iſt es nun in einer Schule der gewöhnlichen Art? Müſſen in ihr nicht auch zwei Hauptabtheilungen gemacht, müſſen nicht auch beide getrennt vom Lehrer unmittelbar unterrichtet, muß nicht jede, während die andere unterrichtet wird, ſich mit Einübung des Gelernten beſchäftigen? Hat alſo jede Abtheilung bei gleicher Stundenzahl mehr unmittelbaren Unterricht, als in einer Schule mit wechſelſeitiger Schuleinrichtung? Ich ſetze voraus, worin mir ja wohl Jeder beiſtimmen wird, daß ſelbſt bei sechs- bis zehnjährigen Schülern in allen Unterrichtsgegenſtänden zwei Hauptabtheilungen angenommen werden müſſen. Denn unmöglich können Schüler im dritten und vierten Schuljahre mit Schülern im erſten und zweiten Schuljahre erfolgreich unterrichtet werden, ſei es in der Religion, oder in den Anſchauungs- und Denkübungen, im Rechnen, Schreiben und Leſen, oder in einem anderen Unterrichtsgegenſtande. Selbſt im Schreiben kann der Lehrer nicht zugleich Allen Fingerzeige und Belehrungen geben, da mindeſtens die Schüler im erſten Schuljahre hier ganz andere Bedürfniſſe haben, als die übrigen. Auch im Leſen iſt es nicht möglich, alle Schüler zuſammen zu nehmen, und wäre dieß ſelbſt möglich, ſo könnte die Einwirkung des Lehrers nicht mehr in demſelben Grade Statt finden, als bei der Hälfte der Schüler. Denn je größer die Schülerzahl iſt, deſto geringer wird der geiſtige Einfluß des Lehrers auf jeden einzelnen Schüler. Daſſelbe findet bei dem Rechnen Statt. Ich ſehe aus dieſem Grunde nicht ein, wie bei der gewöhnlichen Schuleinrichtung die Schüler mehr unmittelbaren Unterricht genießen, oder wie es möglich ſei, bei nur zwei Abthei-

Digitized by Google

lungen jede länger zu unterrichten. Wie ſoll es überdieß mit den Schülern werden, die eben eingetreten ſind, und den Anfang im Leſen und Rechnen machen? Es liegt in der Natur der Sache, und die Erfahrung lehrt es alle Tage, daß von zwanzig oder dreißig Eintretenden nicht alle gleichmäßig fortſchreiten, daß manche über die erſten Elemente ſchneller, andere langſamer hinwegkommen. Wie ſoll ſich der Lehrer verhalten? Soll er alle zuſammenhalten? Unmöglich, denn entweder würden die Fähigeren auf eine unverzeihliche Art zurück gehalten werden, oder die Unfähigeren, wenn man ſie mit den Anderen fortziehen wollte, würden durchaus nichts lernen und begreifen, bald gar nicht im Stande ſein, weiter zu folgen und nach einem halben oder ganzen Jahre mit den nach ihnen Eintretenden von vorn anfangen müſſen. Zur Erreichung des Unterrichtszweckes iſt es übrigens durchaus nöthig, daß (mindeſtens in mehreren Unterrichtsgegenſtänden, z. B. im Rechnen und Leſen) der unmittelbare Unterricht des Lehrers öfters unterbrochen werde, damit die Schüler nicht auf einmal zuviel zum Begreifen erhalten, ſondern Zeit gewinnen, das Begriffene durch mannichfache Uebungen ſich ganz anzueignen; ganz in Fleiſch und Blut zu verwandeln; und es liegt im Weſen der Sache, daß zu dem Einüben oft eine viel längere Zeit nöthig iſt, als zum Begreifen. Könnte der Lehrer die Uebung der Schüler immer ſelbſt unmittelbar leiten, ſo wäre dieß freilich beſſer; der Zweck würde gewiß in kürzerer Zeit und ſicherer erreicht, aber dieß iſt nun einmal nicht möglich.

Der Einwurf Dieſterweg's, daß die wechſelſeitige Schuleinrichtung den unmittelbaren Unterricht des Lehrers ſchmälere, bezieht ſich übrigens nur auf den Unterricht im Leſen, Rechnen und Schreiben. Er will, daß in dieſen Lehrgegenſtänden weniger Abtheilungen gemacht und jede vom Lehrer deſto länger unterrichtet werde. Wenn nach der wechſelſeitigen Schuleinrichtung, z. B. im Leſen, zwölf Uebungsſtufen angenommen ſind, ſo ſollen nach Dieſterweg vielleicht nur vier oder drei Leſeabtheilungen gemacht werden, damit der Lehrer bei jeder Abtheilung länger verweilen könne. Wenn die Schule Kinder vom ſechsten bis zum vierzehnten Jahre enthält, werden unſtreitig die vom fünften bis achten Schuljahre die erſte, die im dritten und vierten Schuljahre die zweite, die im zweiten Schuljahre die dritte, die im erſten Schuljahre die vierte Leſeabtheilung bilden. Enthielte die Schule aber nur Kinder vom ſechsten bis zehnten Jahre, ſo würden drei Abtheilungen genügen. In jedem Falle müſſen, wenn die eine Abtheilung vom Lehrer ſelbſt im Leſen unterrichtet und geübt wird, die anderen Abtheilungen beſchäftigt werden, entweder mit Leſen oder

mit

Digitized by Google

mit einem andern Unterrichtsgegenſtande. Wenn ſie ebenfalls leſen, ſo kann der Lehrer die Schüler der Abtheilung, welche von ihm unmittelbar unterrichtet und geübt wird, nur einzeln nach einander leſen laſſen, und es werden auf dieſe Art auf jeden Schüler nur wenige Zeilen kommen, den bei weitem größten Theil des Leſeſtückes muß jeder für ſich ſtill nachleſen. Daß durch dieſes ſtille Nachleſen die Leſefertigkeit bei weitem nicht ſo gefördert wird, als wenn jeder Schüler einen größern Theil des Leſeſtückes ſelbſt lieſ't, oder doch leiſe leſen kann, liegt am Tage. Laſſen wir aber auch das, und fragen wir nach den übrigen Leſeabtheilungen. In Bezug auf dieſe können zwei Fälle Statt finden. Entweder lieſ't jeder Schüler derſelben ganz ſtill für ſich, oder in jeder Abtheilung wird unter Aufſicht eines Gehülfen leiſe geleſen. Im erſteren Falle wird das ſtille Leſen ſo gut wie keinen Nutzen haben; denn nur Wenige werden wirklich mit Aufmerkſamkeit ihr Penſum durchleſen, die Meiſten werden weder leſen noch denken, und es wird an kleinen Unordnungen, durch welche der Lehrer geſtört wird, nicht fehlen. Aus dieſem Grunde könnte ich eine ſolche Anordnung durchaus nicht billigen. Im anderen Falle aber hätten wir ja die wechſelſeitige Schuleinrichtung; denn die Zahl der Uebungsſtufen gehört nicht zum Weſen derſelben, und der ganze Streit drehte ſich dann nur darum, ob viele oder wenige Uebungsſtufen angenommen werden ſollen. Ich für meine Perſon würde mich denn lieber für eine größere Anzahl von Uebungsſtufen erklären, weil es dadurch möglich wird, daß jedes Kind mehr lieſ't, ſich alſo mehr übt, als bei einer kleinen Anzahl. Aber das „Leſen mit Verſtand" wird doch bei wenigen Abtheilungen eher möglich, als bei vielen? Bei der wechſelſeitigen Schuleinrichtung können vom Lehrer nicht überall Fragen nach dem Inhalte eingeſchoben werden, darum entſteht ein „verſtandloſes, dumm machendes Leſen." Dieſe Behauptung iſt meiner Meinung nach durchaus grundlos. Der gute Lehrer wird auch bei der wechſelſeitigen Schuleinrichtung die oberen Leſeabtheilungen öfters zuſammen unter ſeiner unmittelbaren Aufſicht leſen laſſen und nach dem Inhalte des Geleſenen fragen, alſo das verſtändige Leſen zu erzielen ſuchen; bei den unteren Leſeabtheilungen aber, welche noch nicht alle Schwierigkeiten des mechaniſchen Leſens überwunden haben, würde es ſehr unzweckmäßig ſein, viel nach dem Inhalte des Geleſenen zu fragen; vielmehr müſſen die Sätze und Leſeſtücke ſo gewählt ſein, daß darin diejenigen Kenntniſſe, welche die kleinen Schüler durch die Unterredungen des Lehrers mit ihnen bereits verſtanden und ſich angeeignet haben, wieder vorgeführt werden, ſo daß das Leſebüchlein nur den mündlichen

Unterricht des Lehrers wiederholt. Geſchieht dies, ſo iſt hinlänglich dafür geſorgt, daß die Kinder mit Verſtand leſen lernen.

Bei der wechſelſeitigen Schuleinrichtung handelt es ſich um beſtimmtere Trennung des eigentlichen Unterrichts und der Uebung, durch welche das Begriffene zum völligen Eigenthum der Schüler gemacht, das Gelernte zur Fertigkeit geſteigert wird; und dieſe Uebung wird dem Lehrer größtentheils abgenommen und Gehülfen aus der Mitte der Kinder übertragen. Daß ein Kind, welches bereits irgend eine Kenntniß ſich fertig angeeignet hat, auch die Uebung anderer Kinder in derſelben Kenntniß leiten könne, bedarf keines Beweiſes, da es hier eben nur auf mechaniſche Fertigkeit ankommt. Das Leſen, Schreiben und Rechnen enthält ein mechaniſches Element, welches im Unterrichte beſtimmt hervortreten muß, und es bedarf langer Uebung, ehe das Kind dieſes Mechaniſche ſich ſo aneignen kann, daß es darin Fertigkeit erlangt. Man kann und darf nicht verlangen, daß das Kind, wenn es lieſ't, rechnet oder ſchreibt, in jedem Momente der Gründe ſeines Thuns ſich bewußt ſei, ſondern nur, daß es, darauf aufmerkſam gemacht, ſich derſelben bewußt werden könne; und auch dieß wird in vielen Dingen wohl immer ein frommer Wunſch bleiben, obgleich der Unterricht es als Zweck ſich vorſetzen muß. Die Uebung in dem Mechaniſchen kann nicht aus der Schule hinaus gewieſen, ſie muß bis zu einem gewiſſen Grade, namentlich bei den jüngern Schülern, in der Schule ſelbſt vorgenommen werden. Wird dieſelbe, ſo weit es möglich iſt, ſchon geübten Schülern übertragen, ſo gewinnt der Lehrer offenbar Zeit, welche er dem eigentlichen Unterrichte zuwenden kann; und dieß iſt ein Vortheil, der ungemeine Wichtigkeit hat.

Es iſt wahr, daß nur der geiſtig gebildete Mann, daß nur der Lehrer (denn dieſer ſoll ja geiſtig gebildet ſein, wenn er es auch leider in der Wirklichkeit oft nur in einem ſehr geringen Grade iſt) den Geiſt des Kindes wahrhaft erregen könne; aber für Schüler der wechſelſeitigen Schuleinrichtung werden eben ſo gut gebildete Lehrer gefordert, wie für jede andere Schule, und in keiner Schule kann der Lehrer jeden Schüler während jedes Momentes der Unterrichtszeit geiſtig erregen. Wenn aber diejenigen Schüler, auf welche der Lehrer nicht unmittelbar einwirken kann, unter Leitung eines ihrer höher ſtehenden Mitſchüler geübt werden, ſo iſt das doch unſtreitig beſſer, als wenn Jeder ſich ſtill für ſich ſelbſt beſchäftigt; denn auch ein Kind kann den Geiſt anderer Kinder erregen, wenn auch freilich nicht in dem Grade, wie der Lehrer; bei ſtiller Selbſtbeſchäftigung aber wird gewiß der Geiſt der mei-

Digitized by Google

ſten Schüler gar nicht, oder doch nur in einem noch weit geringeren Grade erregt.

Dieſterweg behauptet zweitens, die wechſelſeitige Schuleinrichtung verführe den Lehrer zum Mechanismus. Seine (ſchon im zweiten Abſchnitte erwähnten) Gründe für dieſe Behauptung ſind meines Erachtens darum nicht triftig, weil in gemiſchten Schulen mit gewöhnlicher Einrichtung, wo nur zwei Hauptabtheilungen ſind, unmittelbarer Unterricht und Selbſtbeſchäftigung ebenfalls abwechſeln, und durch die letztere, wenn ſie nicht durch Gehülfen geleitet wird, die geiſtige Thätigkeit der Kinder noch weit mehr herabſinkt; weil in einer gewöhnlichen Schule der Lehrer auf die nicht unmittelbaren Unterricht erhaltende Abtheilung noch weit aufmerkſamer ſein und weit mehr geſtört werden muß, da die geregelte Ordnung und Aufſicht durch Gehülfen fehlt, und weil endlich die ſich ſelbſt beſchäftigende Abtheilung in Schulen mit gewöhnlicher Einrichtung ebenfalls controlirt werden muß. Ich ſehe in dem Weſen der wechſelſeitigen Schuleinrichtung durchaus nichts, was den Lehrer zum Mechanismus verführen könnte. Die Uebung in kleineren Abtheilungen unter Gehülfen ſetzt eine geregelte äußere Ordnung voraus. Da es aber Grundſatz iſt, daß der Lehrer ſtets ſelbſt unterrichtet, ſo kann doch auch durch jene äußere Regelmäßigkeit der Mechanismus im Unterrichten nicht begünſtigt werden. Wenn man ſagen wollte, der Lehrer der wechſelſeitigen Schuleinrichtung käme leichter in Verſuchung, den die Uebung leitenden Gehülfen auch den Unterricht ganz oder zum Theil zu überlaſſen, oder ſelbſt weniger bildend zu unterrichten, ſo muß ich dieß auf das beſtimmteſte leugnen. Man müßte vorausſetzen, daß der Lehrer träge ſei; dann aber wird er auch bei der gewöhnlichen Schuleinrichtung das Unterrichtsgeſchäft ſo viel als möglich ſich erleichtern; er wird ſich begnügen, den Schülern die Kenntniſſe mechaniſch beizubringen; er wird, ſo oft es nur geht (und es geht ſehr oft), den oberſten Jungen für ſich Schule halten laſſen. Wir können aber nur tüchtige Lehrer vorausſetzen, und dieſe werden gerade durch die wechſelſeitige Schuleinrichtung vor Mechanismus mehr behütet, weil ſie mit mehr Ruhe und Aufmerkſamkeit ſich dem Unterrichte der einen Abtheilung widmen können; weil ſie, um Alles in Ordnung und dem rechten Geleiſe zu erhalten, thätiger ſein müſſen; weil ſie mit dem mehr oder weniger mechaniſchen Einüben weit weniger zu thun haben, deshalb nicht ſo ſehr ermüdet und abgeſpannt, und geiſtig reger erhalten werden. Es iſt ein großer Irrthum, zu glauben, daß durch eine geregelte äußere Einrichtung der Mechanismus begünſtigt werde; es wird da-

11*

Digitized by Google

durch in den meiſten Fällen die freie Thätigkeit des Geiſtes nur befördert.

Was die disciplinariſch-moraliſche Kraft der wechſelſeitigen Schuleinrichtung anlangt, ſo leugnet Dieſterweg, daß dieſelbe von beſonderer Bedeutung ſei. Die Freunde der wechſelſeitigen Schuleinrichtung mögen früher zuweilen dieſelbe in dieſer Hinſicht zu ſehr geprieſen haben; aber ganz Unrecht haben ſie ſicher nicht, wenn ſie ihr auch in dieſer Hinſicht Vorzüge beilegen. Die Art, wie Dieſterweg dieſe Vorzüge ihr abſpricht, iſt nicht die rechte. Er beruft ſich darauf, daß der Geiſt des Lehrers der beſte Sporn zum Fleiße ſei, am ſicherſten Ordnung, Regelmäßigkeit und Pünktlichkeit hervorrufe und Gemeinſinn unter den Schülern wecke. Das wird kein Lehrer beſtreiten. Aber in Schulen der wechſelſeitigen Schuleinrichtung ſoll ja dieſer belebende Geiſt nicht fehlen, und dann iſt es ja doch mit dem Geiſte des Lehrers allein noch nicht gethan, es ſind vielmehr auch bei einem geiſtig tüchtig wirkenden Lehrer gewiſſe äußere Veranſtaltungen und Einrichtungen nothwendig, wenn Fleiß, Ordnung und Gemeinſinn hervorgerufen werden ſollen. Durch das Wort allein kann der Geiſt des Lehrers dieß nicht bewirken, er muß ſich eben kund geben in der ganzen Anordnung der Schule, und gerade in der wechſelſeitigen Schuleinrichtung tritt er dem Schüler am deutlichſten und beſtimmteſten vor die Augen. Denn der tüchtige und eifrige Lehrer ſorgt bei jeder Schuleinrichtung dafür, daß die äußere Form nicht ſtarr und todt werde, daß ſie vielmehr ſtets ſeinen Geiſt abſpiegele.

Endlich ſpricht Dieſterweg noch einige andere der wechſelſeitigen Schuleinrichtung nachgerühmte Vortheile ab. (Vgl. den zweiten Abſchnitt.) Es iſt jedoch nicht nöthig, ihm hier weiter zu folgen, da es ſich dabei nur um Nebendinge handelt. Denn wenn auch die wechſelſeitige Schuleinrichtung die drei angeführten Vorzüge nicht haben ſollte, ſo wird ihr dadurch von ihrem eigentlichen Werthe nichts genommen. Sie würde dann der gewöhnlichen Schuleinrichtung in dieſer Hinſicht immer noch gleich ſtehen. Nur einen Punkt glaube ich noch berühren zu müſſen; Dieſterweg ſagt nämlich, die wechſelſeitige Schuleinrichtung erfordere noch weit tüchtigere Lehrer, als die gewöhnliche. Geſetzt, dieß wäre wahr, ſo könnte doch darauf kein der wechſelſeitigen Schuleinrichtung nachtheiliges Urtheil begründet, es könnte daraus höchſtens nur geſchloſſen werden, daß man nicht jedem Lehrer die Einführung der wechſelſeitigen Schuleinrichtung in ſeine Schule erlauben dürfe. Ich halte dafür, daß eine Methode, eine Schuleinrichtung, welche ſehr tüchtige Lehrer fordert, gerade dadurch ein

Digitized by Google

gutes Vorurtheil für ſich erregt. Fordert übrigens Dieſterweg für Schulen nach der gewöhnlichen Einrichtung nicht auch ganz vorzügliche Lehrer? Ich möchte doch ſehen, wie ein Lehrer, wenn er nicht ganz ausgezeichnet iſt, die hohe Aufgabe der Schule, wahrhaft geiſtige Bildung der Schüler, wirklich gut löſ't! Geſtehen wir es nur, jede Schule erfordert, wenn ſie leiſten will, was ſie ſoll, ausgezeichnete Lehrer. So wenig nun bei der gewöhnlichen Schuleinrichtung alle oder doch nur viele Schulen ſolche vorzüglich tüchtige Lehrer haben werden, eben ſo wenig wird dieß der Fall bei der wechſelſeitigen Schuleinrichtung ſein. Das darf uns aber nicht irre machen. Wenn aber Dieſterweg weiter, S. 172, zu verſtehen giebt, daß bei der wechſelſeitigen Schuleinrichtung der Lehrer noch einen oder einige Grade tüchtiger ſein müßte, als bei der gewöhnlichen Schuleinrichtung, ſo iſt dieß Uebertreibung, und ich wüßte nicht, welche von den Eigenſchaften, die er dem Lehrer nach wechſelſeitiger Schuleinrichtung als nothwendig beilegt, irgend einem andern Lehrer fehlen dürfte, wenn dieſer dem Ideale eines Lehrers entſprechen ſoll. Muß ein Lehrer in einer gewöhnlichen Schule nicht eben ſo gut ſich aufs Organiſiren, Controliren, Ueberſehen, Beaufſichtigen verſtehen? Muß er nicht in eben dem (ja faſt in einem höheren) Grade die Kunſt verſtehen, ſich durch die Beaufſichtigung der nicht unmittelbaren Unterricht genießenden Abtheilung und durch die gar nicht fehlenden kleinen Unordnungen und Störungen nicht ſtören zu laſſen? u. ſ. w. — Wenn man ſagt, ein ſchwacher Lehrer könne bei der wechſelſeitigen Schuleinrichtung mehr leiſten, als bei der gewöhnlichen, ſo ſcheint mir dieß nicht vollkommen genau zu ſein. Ein ſchwacher Lehrer wird nirgend etwas Tüchtiges leiſten, und wenn er nach wechſelſeitiger Schuleinrichtung vielleicht auch in mechaniſchen Fertigkeiten die Schüler etwas weiter bringt, ſo will dieß nicht viel ſagen.

Der zweite Punkt, den ich noch beſprechen will, iſt folgender. Dieſterweg ſagt, der Lehrer könne eine größere Schülerzahl dadurch leicht unterrichten, daß er die ſchwereren Fragen den ſtärkeren, die leichteren den ſchwächeren Schülern vorlege, und er fragt, ob es der größte Nachtheil ſei, daß dieſe Antworten vernehmen, an welche ihre Kraft noch nicht immer ganz hinanreicht? Ich glaube, daß allerdings große Nachtheile daraus entſtehen. Mit Recht verlangt Dieſterweg, daß der Unterricht in jedem Momente bildend ſei; welche bildende Kraft kann er aber für Schüler haben, welche der Entwickelung des Lehrers nicht folgen können? Kann dadurch, daß der Lehrer bei Behandlung eines Gegenſtandes ihnen leichtere Fragen vorlegt, während ſie die ſchwe-

reren noch nicht faſſen können, in ihnen wahrhafte Kenntniß dieſes Gegenſtandes entſtehen? Werden ſie den Unterricht des Lehrers begreifen? Werden ſie nicht vielmehr nach beendigtem Unterrichte ſo klug ſein wie zuvor? Denn für die wahre Geiſtesbildung will es wenig ſagen, wenn ſie auch einige Nebenſachen gelernt haben; wahre Kenntniß kann dadurch niemals gefördert werden. Sind Schüler vorhanden, welche die Entwickelung des Lehrers wegen ihrer noch nicht genug ausgebildeten Geiſteskraft nicht ganz, nicht vollkommen begreifen können, ſo thut man ſicher beſſer, man beſchäftigt dieſelben auf andere Art, wenn man ſie nicht aus dem Unterrichte ganz entlaſſen kann und will. Gerade dadurch, daß Schüler gezwungen werden, an einem Unterrichte Antheil zu nehmen, der ihren Kräften noch zu hoch iſt, gewöhnen ſie ſich an gedankenloſes Hinbrüten, und das Intereſſe am Unterrichte wird in ihnen ſehr geſchwächt.

Nach dieſem Allen kann ich Dieſterweg's Urtheil gegen die wechſelſeitige Schuleinrichtung nicht für gegründet halten. Mir ſcheint dieſe Schuleinrichtung in vieler Hinſicht vor der gewöhnlichen den Vorzug zu verdienen, ſowohl was die intellectuelle, als was die ſittliche Bildung betrifft. Ich werde in dieſer Ueberzeugung fortwährend durch die Erfahrung beſtärkt, daß ſelbſt die Lehrer, welche die wechſelſeitige Schuleinrichtung, wie ſie ſich hier und da geſtaltet hat, tadeln, doch das Weſentliche von ihr in ihre Schulen einzuführen ſich bemühen. Ich halte die wechſelſeitige Schuleinrichtung, wie ſie ihrem Weſen nach erſcheint, an ſich für richtig und heilſam; aber ich glaube nicht, daß ſie mit gleichem Vortheile in allen Schulen angewendet werden kann. Wenn mich nicht Alles täuſcht, ſo wird ſie nach und nach in alle Schulen, für die ſie vorzüglich geeignet iſt, eingeführt werden; es iſt aber nimmer zu hoffen, daß in Deutſchland, wo geiſtige Bildung in den Lehrern und den Schülern bereits ſo gute Wurzeln geſchlagen hat, die Formen, unter denen die wechſelſeitige Schuleinrichtung in den Schulen Platz greift, dieſelben ſein werden. Und das iſt ein wahres Glück. Denn würde gefordert, daß alle Lehrer die wechſelſeitige Schuleinrichtung, wie ſie in Eckernförde, in Magdeburg oder anderswo ſich findet, annehmen müßten, dann wäre es um die wahre Geiſtesbildung geſchehen; dann würde, wie Dieſterweg fürchtet, in unſere Schulen die Nacht wieder hereinbrechen, die mit ſo großen Mühen kaum verſcheucht worden iſt. Man verſtehe mich nicht unrecht. Ich meine nicht, daß in Eckernförde, Magdeburg ꝛc. die wechſelſeitige Schuleinrichtung auf eine Art in Ausführung gebracht ſei, welche den Mechanismus und

die Verdummung begünſtigt. So etwas zu behaupten ſei fern von mir! Ich wollte nur ſagen, daß, wenn man die Lehrer zwingen wollte, die wechſelſeitige Schuleinrichtung unter den in Eckernförde ꝛc. angenommenen Formen in ihre Schulen einzuführen, dieſer Zwang jene unſeligen Folgen haben würde. Formen bleiben Formen; ſie ſind an ſich todt; ſie erhalten erſt Leben durch einen Geiſt; aber nur die Formen kann ein Geiſt wahrhaft beleben, die er ſich ſelbſt geſchaffen hat. Darum führe man immerhin die wechſelſeitige Schuleinrichtung unter beſtimmten Formen den Lehrern vor; man errichte Schulen nach der Eckernförder oder Magdeburger wechſelſeitigen Schuleinrichtung: aber man warne die Lehrer, daß ſie in dem Unweſentlichen nicht das Weſentliche ergriffen zu haben glauben; man zeige ihnen das Weſen und laſſe ihnen nach, die Idee in einen Körper zu kleiden, frei aus ſich ſelbſt die nöthigen äußeren Formen zu ſchaffen. Nur darauf ſehe man, daß keine äußere Einrichtung angenommen werde, welche dem Weſen der wechſelſeitigen Schuleinrichtung und irgend einem pädagogiſchen Grundſatze widerſtreitet. Hält ein Lehrer irgend eine beſtimmte Form, unter welcher die wechſelſeitige Schuleinrichtung auftritt, für die beſte, ſo laſſe man ſie ihn unter der ſo eben angegebenen Einſchränkung annehmen; kommt ſie ihm auch urſprünglich von Außen, ſo wird er ſie ſich doch nach und nach aneignen; er wird ſie gleichſam aus ſich ſelbſt reproduciren. Wird dem Lehrer dieſe Freiheit, ohne welche auf dem Gebiete des Unterrichtes in der Schule überhaupt gar nichts wahrhaft Tüchtiges geleiſtet werden kann, erhalten, dann hat es mit den Befürchtungen, die von der wechſelſeitigen Schuleinrichtung hergenommen werden, gute Wege; dann können die Früchte nur gute ſein.

Die neuerlich aufgetretenen Vertheidiger der wechſelſeitigen Schuleinrichtung haben im Grunde dieſelbe Anſicht, wenigſtens ſpricht dafür das, was Rönnenkamp in ſeiner Schrift S. 50 ff. über die Vervollkommnung der wechſelſeitigen Schuleinrichtung ſagt. Was namentlich Zerrenner betrifft, ſo liegt es ſchon an ſich nicht in dem Geiſte und Charakter dieſes hochgeſtellten Schulbeamten und rühmlichſt bekannten Pädagogen, die Form höher zu ſtellen, als den Geiſt und die Lehrer, welche ſeiner Oberaufſicht untergeben ſind, auf irgend eine Art zur Annahme der wechſelſeitigen Schuleinrichtung überhaupt und der Eckernförder insbeſondere zu drängen, und wer dieß von ihm glauben könnte, thäte ihm das ſchreiendſte Unrecht; und überdieß hat er in ſeiner neueſten Schrift ſich darüber ausdrücklich erklärt. Für Schulbehörden bleibt meines Erachtens der wechſelſeitigen Schuleinrichtung gegen-

Digitized by Google

über nichts Anderes übrig, als die Sache ruhig ihren Weg gehen zu laſſen, aber doch auch Sorge zu tragen, daß dieſelbe von den Lehrern ohne große Mühe auch in ihrer Ausführung kennen gelernt und angeſchaut werden kann. An eine Einführung jener Schuleinrichtung durch direkten oder indirekten Zwang iſt in Deutſchland in keinem Falle zu denken. Unſere Schulbehörden ſind dazu zu aufgeklärt; ſie wiſſen, daß auf dem Gebiete der Geiſtesbildung nur freie Thätigkeit des gebildeten Geiſtes Tüchtiges wirken kann, daß die Wirkſamkeit des Lehrers wohl nach Außen durch gewiſſe, für das Ganze heilſame Schranken geregelt werden muß, daß es aber eben ſo unmöglich als nachtheilig ſein würde, ihm Methoden, Formen und Einrichtungen des Unterrichtes zur Annahme vorzuſchreiben.

4.

Wenn man den neu entſtandenen Streit über die wechſelſeitige Schuleinrichtung mit unpartheiiſchem Auge anſieht, ſo muß es zunächſt auffallen, daß zwei ſo ausgezeichnete Pädagogen Deutſchlands, wie Zerrenner und Dieſterweg offenbar ſind, ſich in ihren Urtheilen über jene Einrichtung ſo geradezu entgegenſtehen. Sollte wirklich der Eine von ihnen völlig Recht, der Andere völlig Unrecht haben? Das iſt doch in der That kaum denkbar, da es ſich um eine Sache handelt, die nicht erſt ſeit geſtern und heute der Betrachtung vorliegt, die auch nicht ſo verwickelt iſt. Dieſer Gedanke muß uns anſpornen, den eigentlichen Differenzpunkt der beiden ſich entgegenſtehenden Anſichten aufzuſuchen. Nur dadurch kann vielleicht verhindert werden, daß der Streit in ein Hin- und Herreden ohne beſtimmtes Reſultat übergeht. Ich habe mich bemüht, vermittelſt der Streitſchriften dieſen Differenzpunkt aufzufinden, und die Ueberzeugung, welche ſich dadurch in mir bildete, iſt durch mehrfache Erkundigungen, welche ich in Deutſchland und in Schleswig darüber eingezogen habe, vollkommen beſtätigt worden. Ueber die Schulen der wechſelſeitigen Schuleinrichtung in Magdeburg und Aſchersleben habe ich die widerſprechendſten Urtheile gehört. Manche wollten an der dortigen Einrichtung gar nichts Gutes finden, während Andere ſie durchaus lobten und noch Andere zum Theil lobend, zum Theil tadelnd ſich darüber ausſprachen. Die Stimmen aus Schleswig und Holſtein, die mir (nicht in

Digitized by Google

Druckſchriften) zu Ohren gekommen ſind, waren eben ſo verſchieden. Merkwürdig iſt es übrigens, daß ſelbſt Blätter, welche der wechſelſeitigen Schuleinrichtung günſtig ſind (wie das Kieler Korreſpondenzblatt) doch offen geſtehen, dieſe Schuleinrichtung ſei in den Herzogthümern Schleswig und Holſtein unpopulär. Auf dieſe Unpopularität darf aber kein großes Gewicht gelegt werden. Schon der Umſtand, daß die wechſelſeitige Schuleinrichtung von dem Könige von Dänemark und ſeiner Regierung ſehr begünſtigt wurde, mußte in einer gewiſſen Claſſe von Menſchen Oppoſition dagegen hervorrufen. Viele Gemeinden wurden gegen ſie eingenommen, weil man bei dem Baue neuer, größerer Schulhäuſer oft nicht mit der nöthigen Schonung zu Werke ging; und unter den Lehrern entſtand und entſteht dadurch häufig Abneigung, daß ſie in ihren Verhältniſſen nicht unbedeutende Koſten aufwenden mußten, um in der Eckernförder Normalſchule mit der wechſelſeitigen Schuleinrichtung ſich bekannt zu machen.

Die eigentliche Differenz zwiſchen den Lobrednern und Tadlern der wechſelſeitigen Schuleinrichtung iſt die zwiſchen **Idee** und **Wirklichkeit**. Jene haben bei den Lobſprüchen, welche ſie dieſer Schuleinrichtung ertheilen, mehr die Idee, welche derſelben zum Grunde liegt, und die Normalſchule in Eckernförde, in welcher ſie am beſten realiſirt zu ſein ſcheint, im Auge, während die Tadler von der wechſelſeitigen Schuleinrichtung ſprechen, wie ſie ſich in vielen Schulen der Herzogthümer findet und welche ſich nichts weniger als empfehlen mag. Im rühmlichen Eifer für das Gute iſt man in Dänemark bei der Verbreitung der wechſelſeitigen Schuleinrichtung vielleicht nicht immer auf die rechte Weiſe zu Werke gegangen, man ſcheint hier und da die Lehrer zur Einführung zu ſehr gedrängt zu haben; man hat die ſchnellere Verbreitung durch Befehle der langſameren, aber ſicherern durch die Macht der Wahrheit und durch die völlig freie Entſchließung der Lehrer vorgezogen. Das mochte ein Fehler ſein und hat gewiß nicht gerade ſo im Sinne des edeln Königs von Dänemark gelegen. Die erleuchtete preußiſche Regierung, welche die Freiheit im Reiche des Geiſtigen zu achten gewohnt iſt, hat Manches gethan, um die Kenntniß der wechſelſeitigen Schuleinrichtung in ihren Provinzen zu verbreiten; aber ſie hält ſich dabei völlig neutral, eingedenk des wahren Satzes, daß das Gute nur durch ſich ſelbſt Wurzel ſchlagen kann. Sie erklärt ſich weder für noch gegen die neue Schuleinrichtung; ſie iſt zufrieden, wenn die Sache nur bekannt wird, und ſie überläßt es den Pädagogen und Schulmännern, wie der Zeit und Erfahrung, das Rechte herauszuſtel-

Digitized by Google

len. So und nicht anders darf eine den Geiſt achtende Regierung in dieſer und ähnlichen Sachen verfahren. Wenn in Dänemark die rühmlichen Abſichten des Königs und ſeiner nächſten Räthe auf ähnliche Art wären ausgeführt worden, ſo würde die wechſelſeitige Schuleinrichtung in ſeinen Provinzen wohl nicht ſo verbreitet ſein, als ſie es iſt; es würden aber auch nicht ſo viel Mißgeburten zur Welt gekommen ſein. Denn nur diejenigen Lehrer würden ſie angenommen haben, die aus freier Ueberzeugung ſich dafür erklären konnten; eine Menge Anderer aber, die ſie nur, halb gezwungen, in ihre Schulen einführten, und die deshalb mit ihr nie etwas Leidliches werden leiſten können, würden ſie von ſich gewieſen haben. Dieß wäre eben ſo für die Schulen, wie für die wechſelſeitige Schuleinrichtung an ſich nur ein Gewinn geweſen.

Wer den Gang des Schulweſens und namentlich die Einführung neuer Methoden, Lehrformen und Schuleinrichtungen in der Wirklichkeit kennt, konnte mit Sicherheit vermuthen, daß es in den Herzogthümern mehrere recht gute Schulen der wechſelſeitigen Schuleinrichtung geben würde, daß ſich dagegen noch mehr ſolche Schulen finden würden, in welchen dieſe Schuleinrichtung von weniger tüchtigen Lehrern zu einem Zerrbilde gemacht worden iſt. Wer vorzugsweiſe die guten Schulen kennen lernt, wird für die wechſelſeitige Schuleinrichtung gewonnen; wer dagegen vorzüglich auf die ſchlechten achtet, wer die Unordnung und den Mechanismus, der darin herrſchen mag, mit eigenen Augen ſchaut, wird dagegen eingenommen. Beide Theile kommen aber nicht zuſammen, weil jeder nur von der wechſelſeitigen Schuleinrichtung ſpricht, welche ſich ihm aufgedrängt hat.

Dieſe Vermuthung von der eigentlichen Differenz zwiſchen den Verfechtern und den Beſtreitern der wechſelſeitigen Schuleinrichtung, welche durch die Lectüre der hierher gehörigen Schriften und durch mehrfache Nachrichten über Schulen der wechſelſeitigen Schuleinrichtung in mir erzeugt wurde, fand überraſchende Beſtätigung in einem, vor einigen Tagen von Freundeshand aus Schleswig mir zugekommenen Schreiben. Der Verfaſſer deſſelben, an deſſen Unpartheilichkeit zu zweifeln ich nicht den geringſten Grund habe, ſagt darin ungefähr Folgendes: Nicht in allen Schulen, in welchen die wechſelſeitige Schuleinrichtung eingeführt iſt, beſteht dieſelbe ſo geregelt, als in der Normalſchule zu Eckernförde und in manchen anderen Schulen. Es giebt Hunderte von Schulen, in welche dieſe Einrichtung nur dem größern oder kleinern Theile nach eingeführt iſt. Mancher gute Lehrer erlaubt ſich vielfach zweckmäßige Abänderungen und Abkürzungen, und es kommt ſo

manche Verbeſſerung zum Vorſchein, die aber in der Normalſchule nicht beachtet oder gar verachtet wird. Was aber der mechaniſche Kopf, der ſchwache Lehrer, der träge Schulhalter mit dieſer Schuleinrichtung anfängt, können Sie denken. Er ſtellt Gehülfen hin, läßt alles bunt durch einander gehen, führt keine Protokolle, beſchäftigt ſich während der ſich ſelbſt haltenden Schule öfters mit Allotrien. Dieſe nicht muſterhafte wechſelſeitige Schuleinrichtung findet ſich noch in keiner Schrift genau beſchrieben, und das Uebel ſchleicht im Finſtern. Wenn Männer wie Paſtor Bolten, Dr. Dieſterweg und verſchiedene Journaliſten gegen die wechſelſeitige Schuleinrichtung auftraten und dieſelbe tadelten, ſo war gewöhnlich dieſe ſchlechte wechſelſeitige Schuleinrichtung gemeint. Im Ganzen, ſo fährt der Verfaſſer des Schreibens fort, will dieſe Sache kein rechtes Glück mehr bei uns machen; ſie fängt an, ſich zu überleben. Vom Throne ging der Anſtoß zur Einführung derſelben aus, daher die ſchnelle Verbreitung und der Enthuſiasmus Einiger. Im Herzogthume Schleswig ſind 630 Bürger- und Landſchulen, und vor Kurzem war die wechſelſeitige Schuleinrichtung nur in 194 Schulen völlig und in 138 Schulen zum Theile eingeführt. Ueber Holſtein kann ich im Augenblicke nichts Genaues berichten. Daß aber dort das Verhältniß dieſem ähnlich ſich geſtaltet, weiß ich. Die herrſchende Anſicht über die wechſelſeitige Schuleinrichtung bei dem gebildeten Publikum und den meiſten Beamten iſt die, daß dieſelbe in der Hand eines tüchtigen Lehrers und in einer überfüllten, gemiſchten Schule wohl zu gebrauchen ſei und allerdings Vortheile bringe, daß man aber auch ohne ſie durch einen guten Unterlehrer in einer Elementarſchule daſſelbe ausrichten könne.

Aus dem Mitgetheilten geht keineswegs hervor, daß die wechſelſeitige Schuleinrichtung, ihrem Weſen nach betrachtet, nichts tauge, ſondern es erhellet nur ſo viel daraus, daß die ſchnelle Verbreitung derſelben in den Herzogthümern durch künſtliche Mittel bewirkt worden iſt, und daß dort früher oder ſpäter eine Reaction eintreten wird, eintreten muß. Wir werden uns dies in Deutſchland zur Lehre dienen laſſen. Zugleich erſieht man daraus auch, worauf diejenigen ihr Augenmerk richten müſſen, welche künftig in die Herzogthümer reiſen, um die wechſelſeitige Schuleinrichtung dort kennen zu lernen. Sie dürfen nicht blos die Normalſchulen und diejenigen Schulanſtalten beſuchen und beobachten, in denen die wechſelſeitige Schuleinrichtung völlig geregelt beſteht; ſie müſſen nun vor Allem auch in ſolche Schulen gehen, wo ſie unter anderen Formen auftritt.

Digitized by Google

Wenn die Differenz zwiſchen den ſtreitenden Partheien wirklich mehr oder weniger mit der Differenz zwiſchen Idee und Wirklichkeit zuſammenfällt, ſo entſteht die Frage, was richtiger iſt, von der Idee oder von der Wirklichkeit auszugehen. Aus bereits im vorigen Artikel entwickelten Gründen muß ich mich für das Erſtere entſcheiden, ich erkenne aber gern an, daß es ungemein lehrreich iſt, die Sache auch von der Wirklichkeit aus zu betrachten. Denn man wird dadurch nicht nur davor bewahrt, der wechſelſeitigen Schuleinrichtung Vorzüge beizulegen, die ſie in der Wirklichkeit entweder gar nicht, oder doch nur in einem geringeren Grade haben kann und wird, wodurch in Anderen größere Erwartungen, als befriedigt werden können, erregt werden müſſen; ſondern man wird dadurch auch die rechte Norm gewinnnen, nach welcher bei Einführung derſelben lediglich verfahren werden darf.

Daß der neu entſtandene Streit, wenn er, zumal auf eine, der Wiſſenſchaft würdige Weiſe geführt wird, nicht ohne Nutzen ſein werde, läßt ſich denken, und die Reſultate, die ſich zuletzt daraus ergeben werden, habe ich zum Theil ſchon angedeutet. Sie ſind jedenfalls folgende:

1) Schulbehörden und Lehrer werden ſich noch mehr, als bisher, um die neue Schuleinrichtung bekümmern; ihre Kenntniß wird ſich weiter verbreiten; das pädagogiſche Deutſchland wird ſich entweder beſtimmter dafür oder dagegen entſcheiden, oder es wird ſich eine zwiſchen den Extremen in der Mitte ſtehende Anſicht mehr und mehr ausbilden und geltend machen.

2) Das Weſentliche der wechſelſeitigen Schuleinrichtung wird von dem Unweſentlichen immer beſtimmter geſchieden werden.

3) Man wird auf Vereinfachung und Verbeſſerung der äußeren Formen denken, unter denen die neue Schuleinrichtung ſich darſtellen muß.

4) Man wird künftig immer weniger übertriebene Erwartungen von ihr hegen und ſich beſcheiden, daß die Wirklichkeit hinter der Idee ſtets weit zurückbleibt.

5) Die Schulbehörden werden ſich ſorgfältig hüten, die wechſelſeitige Schuleinrichtung übereilt einzuführen, oder ſie vor der Hand auch nur auf die eine oder die andere Weiſe zu begünſtigen; ſie werden aber auch auf keine Art Ungunſt dagegen blicken, ſondern die gebildeten Lehrer gewähren laſſen. Iſt das Werk gut, ſo wird es von ſelbſt fortbeſtehen und fortleben; iſt es ſchlecht, dann wird es noch zeitig genug untergehen.

Digitized by Google

5.

Dieſterweg iſt bereits mit einer Broſchüre gegen ſeine drei Gegner in das Feld gerückt. Er wollte zwar, wie am Schluſſe des erſten Abſchnittes bereits erwähnt iſt, den Streit in den Rheiniſchen Blättern ausfechten, es fehlte aber dort an Raum, und er mochte die Entgegnung nicht zerſtückeln; darum gab er ſie in einem beſonderen Schriftchen. Daſſelbe führt den Titel:

Streitfragen auf dem Gebiete der Pädagogik. Von Dr. F. A. W. Dieſterweg, Director des Seminars für Stadtſchulen in Berlin. 1. Inhalt. 1) Abfertigung der Gegenſchriften von Peters, Rönnenkamp und Zerrenner über den wechſelſeitigen Schulunterricht. 2) Ueber die Unterrichtsmethoden im Allgemeinen. Eſſen, bei Bädeker. 1837. 168 S. 8.

Die erſten 36 Seiten dieſer Schrift finden ſich bereits in dem dritten Hefte des 15. Bandes der neuen Folge der Rheiniſchen Blätter, und ich habe deren Inhalt am Schluſſe des erſten Abſchnittes im Allgemeinen ſchon bezeichnet. Nur auf die Einleitung muß ich zurückkommen.

Dieſterweg ſpricht darin über wiſſenſchaftlichen Streit und die Art, wie er geführt werden ſollte, überhaupt. Ich bin ganz ſeiner Meinung, daß in jedem wiſſenſchaftlichen Streite die Perſon von der Sache zu trennen ſei, und daß der allein achtungswerth und ehrenvoll handelt, der die Haltung nicht verliert und ſich nicht einmal der ſchlechten Waffen, die gegen ihn gebraucht werden, bedient. Ich gebe ferner vollkommen zu, daß der Streit direct und kräftig geführt werde; aber ich kann nicht einſehen, warum er auch derb ſein müſſe. Die Kraft trägt zur vernünftigen Entſcheidung bei, die Derbheit niemals; durch ſogenannte Kraftworte oder durch Grobheit (denn bis zu ihr iſt von der Derbheit ein ſehr kleiner Schritt) kann niemals eine vernünftige Ueberzeugung hervorgebracht, es können dadurch nur Leidenſchaften erregt werden. Das Beiſpiel von Luther iſt nicht paſſend. Seine Zeit war eine ganz andere, als die unſerige, und nicht Alles, was damals geſagt und gedruckt werden konnte, darf jetzt geſagt und gedruckt werden; ſein Kampf war auch von ganz beſonderer Art, ſowohl was die Wichtigkeit der Sache, als das Publicum betraf, vor welchem er geführt wurde. In unſerer Zeit, zumal in einem rein wiſſenſchaftlichen Streite,

Digitized by Google

iſt Derbheit nicht mehr an ihrem Platze; ſie muß nothwendig den Gegner mehr oder weniger verletzen, zumal da, wie Dieſterweg ſelbſt zugiebt, das Perſönliche von dem Sachlichen oft ſehr ſchwer zu trennen iſt. Ein kräftiger Kampf braucht nicht immer ein hitziger Kampf zu ſein, er kann in größter Ruhe geführt werden, und ein hitziger Streit iſt, auch auf wiſſenſchaftlichen Gebieten, zwar allerdings für die Zuſchauer amüſant, für die Sache aber nicht förderlich, da er eines Theiles nicht immer entſcheidend iſt, anderen Theiles die Kämpfenden wie die Zuſchauer zu ſehr aufregt und den Leidenſchaften Nahrung giebt.

Dieſterweg beſpricht der Reihe nach die Gegenſchriften von Peters (S. 22 bis S. 80), Rönnenkamp (bis S. 114), Zerrenner (bis S. 153). Die Art und Weiſe, wie dieß geſchieht, muß ich tief bedauern, ſowohl um der Streitenden, als um der Sache willen. Vor Perſönlichkeiten, welche erörtert werden, verſchwindet faſt das Sachliche. Die Lebendigkeit, Kraft und Derbheit, womit Dieſterweg ſeine Streitfragen zu erörtern pflegt, hat ihn zur Leidenſchaftlichkeit verführt und ſeine in der Einleitung geäußerten edlen Grundſätze in Augenblicken vergeſſen laſſen. Daher iſt ſeine „Abfertigung” mehr geeignet, die Kluft zwiſchen ihm und ſeinen Gegnern zu erweitern und „Feindſchaft hervorzurufen”, ſtatt Annäherung und Verſtändigung zu bewirken. Was iſt der Sache damit gedient? Ich habe mich bereits in dem erſten Artikel gegen den unpaſſenden Ton in des Herrn Diakonus Peters Gegenſchrift ausgeſprochen und beſonders deſſen völlig ungegründete Vorausſetzung getadelt, daß Dieſterweg aus dem „Berichte” geſchöpft habe, und ich kann es Dieſterweg nicht verdenken, wenn er in edlem Unwillen dieſe Anſchuldigungen kräftig zurückweiſ't. Was aber die Gegenſchriften von Rönnenkamp und Zerrenner betrifft, ſo ſcheint mir Dieſterweg viel zu hart mit ihnen verfahren zu ſein und Tendenzen in ihnen gefunden zu haben, die ſie nicht haben. Dieſterweg wird wiſſen, daß man im Streite oft etwas warm wird, daß der uns völlig ungegründet ſcheinende Widerſpruch gegen eine Sache, an welcher wir mit Liebe hängen, zuweilen ein Gefühl in uns hervorruft, das nahe an das der Erbitterung grenzt, ohne daß wir uns deſſen deutlich bewußt ſind; daß man ſich in der Hitze des Gefechtes wohl manchmal gehen läßt und nicht jedes Wort und jeden Ausdruck mit kalter Ruhe abwägt, daß man ſich Wendungen in der Rede erlaubt, bei denen man ſich durchaus nichts Unrechtes oder Zweideutiges gedacht hat, die aber Anderen in böſem Sinne genommen erſcheinen. Dieſterweg hat dieß

Digitized by Google

ſelbſt bereits erfahren. Mancher Ausdruck in ſeinen neueren Schriften, ſogar in ſeiner pädagogiſchen Reiſe, iſt von Anderen falſch und übel gedeutet worden; man hat Tendenzen darin gefunden, die meiner feſten Ueberzeugung nach nicht darin liegen. Dennoch beurtheilt er die Gegenſchriften von Zerrenner und Rönnenkamp ſo ſtreng, ſo hart, und er findet in jedem unbewachten Ausdrucke einen perſönlichen Angriff. Nicht auf einzelne Ausdrücke und Redensarten kann es dabei ankommen, der Geiſt und Charakter des Ganzen muß in Betracht gezogen werden, und man darf den Geiſt einer Streitſchrift nicht nach einzelnen darin vorkommenden Aeußerungen beſtimmen, ſondern man muß dieſe vielmehr nach jenem deuten. Ich habe Zerrenner's Gegenſchrift, wie die Rönnenkamp's wiederholt geleſen; ich habe allerdings manche Ausdrücke und Redewendungen gefunden, die den Verfaſſern im Eifer der Vertheidigung entſchlüpft zu ſein ſcheinen, und die, aus dem Ganzen genommen, eine üble Deutung zulaſſen; es mögen ſelbſt manche Ausdrücke einen Anflug von Bitterkeit haben, und es iſt vielleicht in einigen ſeltenen Fällen die feine Scheidelinie zwiſchen dem Tadel von Grundſätzen und perſönlicher Verdächtigung nicht gehörig beachtet worden: aber der ganze Geiſt jener beiden Gegenſchriften iſt ehrenhaft, von Perſönlichkeiten frei, und die einzelnen Aeußerungen, welche etwa Verſtoß erregen können, verdienten milder gedeutet zu werden, als Dieſterweg ſie deutet. Anklagen im Allgemeinen können nicht immer vermieden werden, wenn man über die Sache ſpricht, und wie Rönnenkamp, ſo hat auch Dieſterweg ſich derſelben zuweilen bedient, und der Schreiber dieſes hat auch ſchon manchmal dergleichen ausgeſprochen. Man kann, wie Dieſterweg ſelbſt andeutet, nicht immer Namen nennen. Kein Menſch wird aber deshalb Jemanden für böswillig halten. weil er einmal eine Anklage im Allgemeinen ausſpricht, ohne dieſelbe zu beweiſen. Geſetzt aber auch, doch nicht zugegeben, daß Zerrenner und Rönnenkamp wirklich perſönlich gegen Dieſterweg geworden wären, ſich alſo ſchlechter Waffen bedient hätten, ſo durfte doch Dieſterweg nicht gleiche Waffen gebrauchen; denn er ſtellt ja den Grundſatz auf, daß der, welcher ſeine Haltung nicht verliert, und ſich nicht einmal der ſchlechten Waffen, die gegen ihn gebraucht werden, bedient, allein ſo handelt, wie es achtungswürdig und ehrenhaft iſt. Warum nun aber dennoch ſo heftige perſönliche Angriffe gegen Rönnenkamp und beſonders gegen Zerrenner?

Doch laſſen wir das Perſönliche. Es kann Niemanden, dem

Digitized by Google

es wirklich um die Sache zu thun iſt, angenehm ſein, dabei zu verweilen. Fragen wir vielmehr, ob durch Dieſterweg's Streitſchrift der Streit ſelbſt der Entſcheidung näher geführt worden iſt.

Die Gegner Dieſterweg's hatten ihm als Grundirrthum, auf welchem alle übrigen Einwendungen gegen die wechſelſeitige Schuleinrichtung beruhten, nachzuweiſen verſucht, daß er Unterrichtsabtheilungen und Uebungsſtufen mit einander verwechſelt habe (vgl. den zweiten Abſchnitt). Dagegen ſagt nun Dieſterweg S. 51 ff.: daß er in dieſem Grundirrthume darum nicht befangen ſei, weil er den Ausdruck Abtheilungen (S. 155, 157. ff. der pädagogiſchen Reiſe) in einem doppelten Sinne nehme und darunter bald die Unterrichtsabtheilungen, bald die Uebungsſtufen verſtehe. Dieſe Auseinanderſetzung iſt ihm aber nicht recht gelungen. Jedenfalls hat er ſich in der pädagogiſchen Reiſe etwas zu dunkel ausgedrückt; man kann dort den Doppelſinn des Wortes Abtheilungen nicht erkennen, es hätte dann doch jedenfalls heißen müſſen: „aber darin, daß außer den Hauptabtheilungen die Schüler im Leſen, Schreiben und Rechnen noch in ſo viele kleinere Abtheilungen gebracht ſind ꝛc." Hierauf kommt jedoch nicht viel an. Wichtiger iſt, was Dieſterweg gegen die Behauptung ſeiner Gegner ſagt, nach welcher die Schüler nur in den Hauptabtheilungen unterrichtet, und in den Uebungsabtheilungen oder Gruppen in dem bereits Begriffenen nur geübt werden. Er fragt nämlich, wie es möglich ſei, Kinder, welche auf fünf bis ſieben verſchiedenen Stufen ſtehen, zugleich zu unterrichten; und ſeine Gegner müſſen hierauf allerdings klar und beſtimmt antworten. Ich weiß nicht, wie dieſe Antwort ausfallen wird; was mich indeſſen betrifft, ſo kann mich Dieſterweg's neuer Einwurf nicht irre machen. Ich kann mir nämlich recht gut denken, und Dieſterweg ſelbſt giebt es als möglich zu, daß von den oberen Stufen, ſowohl im Leſen und Schreiben, als auch im Rechnen, mehrere vom Lehrer zugleich unterrichtet werden können. Beim Leſen und Schreiben leuchtet dies wohl Jedem ſogleich ein, aber auch im elementariſchen Rechnen kann ein nur irgend geſchickter Lehrer vier bis fünf verſchiedene Rechenabtheilungen recht gut ſelbſt und zu gleicher Zeit unterrichten und beſchäftigen, wie ich aus Erfahrung weiß. Auf unteren Stufen geht dies freilich nicht eben ſo gut, es iſt aber auch da kaum nöthig; denn auf dieſen Stufen muß der Uebung weit mehr Zeit gewidmet werden, als dem eigentlichen Unterrichte, damit der Schüler des neu Entwickelten und Begriffenen ſich völlig bemächtigen könne. Haben z. B. die Anfangsſchüler im elementariſchen Rechnen begriffen, wie Zah-

Digitized by Google

len zuſammengezählt werden, ſo iſt vielleicht fünf- bis ſechsmal ſo viel Zeit erforderlich, um das Zuſammenzählen der Zahlen bis zur größten Sicherheit und Fertigkeit einzuüben, als erfordert würde zur Entwickelung des Verfahrens. Aehnliches findet beim Leſen Statt. Wenn die Kleinen zu der Einſicht geführt worden ſind, wie zwei Buchſtaben verbunden ausgeſprochen werden, was oft kaum länger als eine Viertelſtunde Zeit erfordert, ſo iſt eine mehrſtündige Einübung nöthig. Beim Schreiben liegt es noch klarer am Tage, daß das Nachzeichnen eines Buchſtabens von Seiten des Kindes bei weitem mehr Zeit in Anſpruch nimmt, als der Unterricht über die Zeichnung deſſelben von Seiten des Lehrers. Am meiſten Schwierigkeit machen freilich in jeder Schule die erſten Anfänger im Leſen, Schreiben und Rechnen, weil ſie offenbar eine Zeit lang den meiſten unmittelbaren Unterricht verlangen und nicht eher zweckmäßig unter Gehülfen geübt werden können, als bis ein gewiſſes Ziel erreicht worden iſt. In einer Schule mit wechſelſeitiger Schuleinrichtung muß es aber, meiner Anſicht nach, dem Lehrer gerade leichter werden, dieſen Anfängern den erforderlichen unmittelbaren Unterricht zu Theil werden zu laſſen, da die Beſchäftigungen der übrigen Schülerabtheilungen ſo geregelt ſind. — Die gewöhnlichen Schulen haben ſtatt der Uebungen unter Gehülfen Selbſtbeſchäftigungen. Wenn ich dieſe mit jenen Uebungen vergleiche, ſo bin ich keinen Augenblick zweifelhaft, wem ich den Vorzug geben ſoll. Bei den ſtillen Selbſtbeſchäftigungen ohne Gehülfen verſinkt die Mehrzahl der Schüler in Unthätigkeit, und es iſt bei ihnen nicht an Erregung des Geiſtes zu denken. Aber wohl wird der Geiſt aller Schüler erregt, wenn ſie unter höher ſtehenden Gehülfen ſich in dem, was ſie begriffen haben, üben, obgleich die geiſtige Erregung, der Natur der Sache nach, nicht ſo groß iſt, als wenn der Lehrer ſelbſt die Einübung übernehmen könnte.

Außer dem ſo eben Angeführten findet ſich in Dieſterwegs „Streitfragen" nichts, was geeignet wäre, über das Weſen der wechſelſeitigen Schuleinrichtung und den Werth derſelben eine beſtimmtere Entſcheidung herbeizuführen; denn Vieles, was er den Vertheidigern der wechſelſeitigen Schuleinrichtung entgegenſetzt, betrifft durchaus nur Nebenfragen, welche bei Seite liegen bleiben müſſen, wenn der Streit nicht in leeres Hin- und Herreden ausarten ſoll, und Anderes iſt nur eine Wiederholung deſſen, was er bereits in der pädagogiſchen Reiſe gegen die wechſelſeitige Schuleinrichtung geſagt hat. Er kommt immer wieder darauf zurück, daß er in der pädagogiſchen Reiſe bewieſen habe, die wechſelſeitige Schuleinrichtung verkümmere die unmittelbare Einwirkung des

Digitized by Google

Lehrers auf die Schüler, ſie verführe den Lehrer zum Mechanismus und erfordere ſehr tüchtige Lehrer. Meine Anſicht über dieſe und andere Streitpunkte habe ich bereits im dritten Abſchnitte dargelegt, und ich kann jetzt nicht wieder darauf zurückkommen. Nur einige der Erwähnung werthe Einzelnheiten will ich noch berühren.

Die Darſtellung Dieſterwegs iſt auch in dieſer Schrift ungemein belebt, mitunter aber doch zu redneriſch und declamatoriſch, wodurch mancher Leſer, ohne ſich der Gründe deutlich bewußt zu werden, gegen die wechſelſeitige Schuleinrichtung ſich beſtimmen laſſen wird. Ich wünſchte im Intereſſe der Sache, daß Dieſterweg ſich dießmal des redneriſchen Schmuckes in ſeiner Darſtellung etwas mehr enthalten haben möchte. Ich bin überzeugt, daß es ihm nur darum zu thun iſt, ſeine Leſer durch klare Gründe zu überzeugen, und daß er ihr Urtheil nicht durch das Feuer ſeiner Rede und durch lebendige Schilderungen beſtechen will. Was können die Gegner entgegenſetzen? Mit Vortheil nur wieder ähnliche Schilderungen und Declamationen. Ich glaube nicht, daß es ihnen an Stoff dazu fehlen kann, da eine große Menge von gewöhnlich eingerichteten Schulen ihn in reicher Fülle liefern, und wer ſo viel Talent hat, wie Dieſterweg, könnte namentlich die Unordnung, die Anarchie, den Mangel ſelbſt des äußern Lebens in vielen Schulen ohne die wechſelſeitige Schuleinrichtung mit grellen Farben malen, und dieſes Bild dem Bilde entgegenſetzen, das Dieſterweg von dem Mechanismus und dem Geklapper in Schulen mit wechſelſeitiger Schuleinrichtung entwirft. Für die Sache wäre aber dadurch nichts gewonnen; nicht Schilderungen, ſondern nur Gründe können entſcheiden.

Unter mehreren Stellen, welche meine Behauptung beſtätigen, daß hin und wieder zu viel Declamation in Dieſterwegs „Streitfragen" vorkommt, wähle ich die Stelle S. 57, weil ſie mir noch Gelegenheit zu einer andern Gegenbemerkung giebt. Dieſterweg hatte in der pädagogiſchen Reiſe geſagt, die wechſelſeitige Schuleinrichtung habe auf die Methode des Lehrers zunächſt gar keinen Einfluß; Herr Diakonus Peters bemerkt dabei, daß jene Schuleinrichtung überall keinen Einfluß auf die Methode habe. Dieſterweg läßt ſich nun S. 57 der „Streitfragen" alſo vernehmen: „Indem ich dieſe Bemerkung des Herrn Peters gegen eine meiner Behauptungen in der pädagogiſchen Reiſe niederſchreibe, thut es mir leid, daß ich ihm nachgehen muß; denn ich fühle die Unmöglichkeit, daß ihm das klar, begreiflich werde, was ich darauf zu erwiedern habe. Wer nämlich behaupten

kann, daß eine Einrichtung, wie die wechſelſeitige, gar keinen Einfluß auf die Methode habe, hat von der Methode ſelbſt gar keinen Begriff. Ein Solcher nennt Buchſtabiren, Lautiren, Elementiren, was ſie in der Normalſchule in Eckernförde bis zum Haarſpalten ausgebildet haben, die Methode des Leſens u. ſ. w. Allerdings kann der Lehrer in der wechſelſeitigen Schule das Eine thun und das Andere; darauf hat ſie keinen Einfluß. Aber iſt das die Methode? Jene Manieren verhalten ſich zu dieſer, wie der Buchſtabe der Religion zu der Religion ſelbſt. Mache man es Einem klar, was Religion ſei, der bisher den Buchſtaben für die Sache gehalten! Lehre man Einem, was Frühling ſei, der in ihm nur die grünen Bäume ſieht, nichts fühlt, als daß es wärmer geworden! Erhebe man Einen zu lebendiger Anſchauung, deſſen Geiſt nur mit Begriffen angefüllt geweſen! Vergebliche Mühe! Er verſteht von Allem nichts, was man ihm ſagt."

„Die Methode iſt der Geiſt, der in der Schule herrſcht; iſt der Hauch, der den Schüler unſichtbar anweht; iſt das Leben, das der Geiſt des Lehrers in ihm anzündet. Sie ſteckt nicht in dem Buchſtabiren oder Lautiren, nicht in den Tabellen und Kaufnummern, nicht in den grauen und ſchwarzen Tafeln, nicht in den Tagebüchern und Hülfsprotokollen; ſie ſteckt nirgends, iſt auch nirgends zu ſehen, weil ſie keinen Ort und keine Manieren hat" ꝛc.

Was geht nun aus dieſer declamatoriſchen Stelle hervor? Nichts weiter, als daß Dieſterweg unter „Methode" etwas ganz Anderes verſteht, als Herr Diakonus Peters und wohl alle Schullehrer darunter verſtehen. Allerdings iſt der Name Methode für Lehrart nicht recht paſſend; er iſt aber faſt allgemein in dieſem Sinne im Gebrauche, und es bedurfte bei der Bemerkung des Herrn Diakonus Peters höchſtens der Gegenbemerkung, daß die wechſelſeitige Schuleinrichtung auf die Lehrart (nicht auf die Methode) gar keinen Einfluß habe, einer Gegenbemerkung, die Herrn Peters übrigens gar nicht würde getroffen haben, da er eben Methode nach dem allgemein üblichen Gebrauche für Lehrart genommen hatte. Und was iſt nun Methode nach Dieſterweg? Der Geiſt, der in der Schule lebt, der Hauch, der den Schüler unſichtbar anweht, das Leben, das der Geiſt des Lehrers in ihm entzündet. Das iſt ein ganz ungewöhnlicher Gedanke. Die pädagogiſchen Begriffe ſind bereits häufig unbeſtimmt und mehrdeutig; vermehren wir doch dieſe Unbeſtimmtheit nicht dadurch, daß wir unter Methode auch noch den in der Schule lebenden und die Schüler erregenden Geiſt verſtehen. In dem „Wegweiſer" verſteht Dieſterweg unter Methode etwas Anderes.

Digitized by Google

Seite 61 ſagt Dieſterweg: „Eine wechſelſeitige Schuleinrichtung behandelt jeden Schüler wie einen Privatſchüler, die andere (gewöhnliche) Schule ſtellt ihn in eine Schulgenoſſenſchaft. Jene iſt ein Complexus von einzelnen Privatſchulen, dieſe iſt eine eigene öffentliche Schule, eine Korporation". Das glaube ich denn doch nicht. Jede Schule muß Abtheilungen machen, mehrere oder wenigere, und die Schule mit wechſelſeitiger Schuleinrichtung hat, wie jede andere, Abtheilungen, in welchen eine größere Anzahl von Schülern zuſammen vom Lehrer unterrichtet wird.

Daß, wie S. 67 geſagt wird, eine Schule mit wechſelſeitiger Schuleinrichtung durch einfache Kommandowörter in Gang geſetzt werden kann, (aber doch nur im Leſen, Schreiben und Rechnen), wird allerdings Niemand leugnen; aber wer wird denn dieſelbe Möglichkeit in einer andern Schule leugnen? Die Erfahrung liefert leider genug Beiſpiele, daß in gewöhnlichen Schulen der Lehrer zum Leſen, Schreiben, Rechnen und gar noch zu andern Dingen kommandirt, ohne daß er ſelbſt das Geringſte thut, durch ſeinen Unterricht die Schüler geiſtig zu beleben. In jeder Schule iſt dies gleich leicht. Möglichkeiten beweiſen nichts.

Was Dieſterweg von dem Geiſte des Lehrers, dem Geiſte der Schule an mehreren Stellen ſagt, iſt ſehr ſchön, und Niemand wird glauben, daß irgend eine Einrichtung ohne den rechten Geiſt des Lehrers in der Schule irgend etwas wirken könne; aber die Vorausſetzung, daß in der wechſelſeitigen Schuleinrichtung dieſer Geiſt fehle, iſt falſch. Der Geiſt bedarf, um zu wirken, nothwendig äußerer Veranſtaltungen und Einrichtungen. Dieſterweg findet es, S. 102 der „Streitfragen", freilich unerhört, von dem Geiſte einer Einrichtung, einer Form zu ſprechen, und er macht ſich in ſeiner Weiſe darüber luſtig, indem er meint, mit mehr Recht hieße dann der Krambambuli Spiritus. Mag ſich auch Mancher durch dieſes Witzwort beſtechen laſſen, der tiefer Blickende wird darum nicht mit Dieſterweg ſtimmen. Der Geiſt kann für uns auf gar keine andere Art ſichtbar werden, als unter der Hülle des Materiellen, indem er ſich gleichſam verkörpert; er offenbart ſich uns in Worten, Zeichen, Handlungen, Formen und Einrichtungen. Darum kann recht gut vom Geiſte einer Einrichtung geſprochen werden, wenn auch Niemand der Einrichtung ſelbſt eine geiſtige Natur zuſchreiben wird.

Noch manche einzelne Bemerkungen könnten mir Stoff zu kleinen Erinnerungen geben; dagegen ſtimme ich anderen mit voller Ueberzeugung bei. Es iſt aber hier nicht nöthig, weiter auf Einzelnes einzugehen.

Digitized by Google

Schon in der pädagogiſchen Reiſe, noch beſtimmter in den vor mir liegenden „Streitfragen" deutet Dieſterweg an, daß er nicht die ganze wechſelſeitige Schuleinrichtung verwirft; er glaubt, für manche Individualitäten unter den Lehrern und für manche Verhältniſſe ſei ſie gut, und es könne Tüchtiges mit ihr geleiſtet werden; überhaupt ſei Mehreres von ihr in anderen Schulen zu benutzen. Er iſt nur (S. 87) gegen eine unbedingte Empfehlung der wechſelſeitigen Schuleinrichtung, und er tritt dadurch den Freunden derſelben näher. Denn auch ich, und viele andere, gewiß auch der ehrwürdige Zerrenner, wir wollen keine unbedingte Einführung jener Schuleinrichtung. Dieſterweg hätte ſich nur hierüber beſtimmter und nicht gegen die ganze wechſelſeitige Schuleinrichtung erklären ſollen. S. 107 giebt er an, was in Betreff der wechſelſeitigen Schuleinrichtung von uns zu thun ſein werde; es ſei, ſagt er, dieſes: 1) „Beobachtung ihrer weiteren Entwickelung in den Herzogthümern Holſtein und Schleswig, wo es endlich zu einem Abſchluſſe kommen wird, beſonders wenn für ſie die Kriſis eintritt, daß die Einführung derſelben nicht mehr durch die thätige Einwirkung von Oben befördert, ſondern dem ſtillen und ſicheren Gange, den das an ſich Gute hat, überlaſſen und es dem Willen der Gemeinden *) anheim geſtellt wird, eine Aenderung der Einrichtung ihrer Schule zu treffen, oder nicht. Offenbar ſind dort durch die Bevorzugung derer, welche ſich für die Sache erklärten, die Leidenſchaften geweckt worden. 2) Aufmerkſamkeit auf die Reſultate und Leiſtungen der Schulen mit wechſelſeitiger Einrichtung in deutſchen Landen, z. B. der in Magdeburg und Aſchersleben, welche unter der Oberleitung einſichtsvoller Schulmänner ſtehen. Möge man meinetwegen die Einrichtung einer Normalſchule für dieſelbe, welche Müller und Baumfelder für das Königreich Sachſen in Antrag bringen, betreiben, wenn es nur ohne entſchiedene Vorliebe der Regierung für dieſelbe von vorn herein geſchieht. 3) Möglichſt vollkommene Ausbildung der Schullehrer, darum ſorgfältige Auswahl derer, welche ſich zu Lehrern beſtimmen, und vollkommen genügende Befähigung derſelben für

---

*) Dem Willen der Gemeinden? Sollen dieſe Einfluß auf die innere Schuleinrichtung, auf den Unterricht erhalten? Was wäre der Unterricht in unſern Schulen, wenn man ihn von dem Willen der Gemeinden abhängig gemacht hätte? Ich denke, die Einführung der wechſelſeitigen Schuleinrichtung ſollte vor Allem der Ueberzeugung der Lehrer, dann auch dem Willen der Schulbehörden überlaſſen bleiben.

geiſtbildenden Unterricht und wahrhafte Erziehung.*) Ohne dieſelbe ſteigt die Gefahr, daß durch ausgebildete, unabänderliche Form des Ganges beim Unterrichte und bei der Thätigkeit der Kinder in der Schule der belebende, friſche Geiſt gefeſſelt oder erdrückt werde; der, als spiritus creator et rector, das Feld behalten muß für und für."

Das iſt richtig, ſehr richtig; nur möchte ich bei 1 und 2 noch zur Vorſicht rathen. Mag auch in zehn oder hundert Schulen die wechſelſeitige Schuleinrichtung faule Früchte tragen: ſchiebt die Schuld davon nur nicht zu ſchnell auf die Einrichtung ſelbſt!

Ich eile nicht ohne alle Beſorgniß zum Schluſſe. Natürlich kann ich nicht wiſſen, ob die Acten des Streites über die wechſelſeitige Schuleinrichtung vor der Hand geſchloſſen ſind oder nicht. Für immer ſind ſie gewiß nicht geſchloſſen. Wenn der Streit noch fortgeht, ſo iſt, um der Entſcheidung deſſelben näher zu kommen, meines Erachtens Folgendes nothwendig:

1) Es muß angegeben werden, ob unter wechſelſeitiger Schuleinrichtung ganz genau die Schuleinrichtung verſtanden wird, welche in der Normalſchule zu Eckernförde und in anderen däniſchen Schulen beſteht. Geſchieht dieſes nicht, dann ſtreiten wir uns um Worte. Die Vertheidiger der wechſelſeitigen Schuleinrichtung geben zu, daß dieſelbe der Verbeſſerung fähig ſei; man darf darum nicht Alles, was in jenen Schulen dazu gerechnet wird, als mit ihr nothwendig verbunden anſehen.
2) Es muß genau angegeben werden, welche andere Schuleinrichtung, als die wechſelſeitige, daſſelbe oder mehr leiſtet, als dieſe; oder mit anderen Worten: es muß klar aus einander geſetzt werden, wie ein Lehrer in einer Schule

---

*) Darum noch ſorgfältigere Auswahl der Seminarlehrer und Seminarleiter! Der edle von Rochow ſagte einmal: „Ein Lehrer iſt eine ſehr wichtige Perſon; aber ein Lehrer der Lehrer ſein, das iſt ſo etwas Großes und Wichtiges, daß, wenn die Stelle eines ſolchen vakant iſt und wieder beſetzt werden ſoll, dieß eigentlich eine Angelegenheit wäre, um welcher willen ein allgemeiner Bettag im Lande angeordnet werden möchte! — Denn ein Mißgriff hierbei wirkt in unendlicher Progreſſion ſelbſt auf die ſpäteſte Nachkommenſchaft fort". Die Hand auf's Herz, ihr, die ihr die Lehrer der Lehrer beruft! Habt ihr ſie immer in dieſem Sinne gewählt? Wohl euch, tauſendfachen Dank euch, wenn ihr es thatet!

Digitized by Google

a) 100 Kinder vom ſechsten bis zum vierzehnten, oder
b) 100 Kinder vom ſechsten bis zum zehnten, oder
c) 100 Kinder vom ſechsten bis zum achten Lebensjahre zweckmäßig unterrichten, üben und beſchäftigen könne, ohne von der wechſelſeitigen Schuleinrichtung irgend etwas, oder doch das Weſentliche zu Hülfe zu nehmen. Es beſtehen zwar gar viele Schulen, wie die bezeichneten, ohne wechſelſeitige Schuleinrichtung; aber ich möchte keine von denen, die ich kenne, als Muſter aufſtellen.

2) Es muß genau angegeben werden, was an der wechſelſeitigen Schuleinrichtung gut iſt und was alſo von ihr in die gewöhnlichen Schulen übergetragen werden kann.

Nachtrag.

Dieſterweg theilt in den „Streitfragen" S. 108 ff. aus dem „Schulblatte für die Provinz Brandenburg" zwei Urtheile mit, das eine vom Regierungsrathe Strietz, das andere vom Provinzialſchulrathe Otto Schulz. Ich kann nicht unterlaſſen, dieſe beiden Urtheile zu berühren. Der Erſtere iſt der Anſicht: die feſte Begrenzung des Unterrichtsſtoffes und die genaue Abſtufung der einzelnen Penſa iſt von der wechſelſeitigen Schuleinrichtung zu benutzen; es iſt wünſchenswerth, daß hier und dort eine vollſtändig ausgebildete Schule des wechſelſeitigen Schulunterrichts als Muſterſchule aufgeſtellt werde; aber die Verallgemeinerung ſolcher Schulen iſt eben ſo wenig wünſchenswerth, als ausführbar.

Herr Provinzialſchulrath Otto Schulz unternahm im Frühjahre 1836 eine amtliche Reiſe nach Magdeburg und Aſchersleben zur Kenntniß der wechſelſeitigen Schuleinrichtung. In ſeinem amtlichen Berichte darüber ſagt er unter Anderem: die unleugbaren Vortheile der wechſelſeitigen Schuleinrichtung beſtehen in Folgendem:

1) Der Lehrer wird durch die wechſelſeitige Schuleinrichtung genöthigt, nach einem feſten Plane zu unterrichten.
2) Die wechſelſeitige Schuleinrichtung macht es möglich, jeden Schüler dem jedesmaligen Standpunkte ſeiner Vorkenntniſſe und ſeiner geiſtigen Entwickelung gemäß zu beſchäftigen.
3) Die Einrichtung bringt Leben und Selbſtthätigkeit in die Beſchäftigungen der Schüler.
4) Auch die äußere Ordnung trägt mit dazu bei, die Jugend an Gehorſam zu gewöhnen.
5) Für ganz verwerflich halte ich die auch anderwärts vorkom-

Digitized by Google

mende Warnungs- und Straftafel, für deren Anwendung ſehr beſtimmte Regeln gegeben werden.

6) Den Vorzug, daß nach der wechſelſeitigen Schuleinrichtung eine größere Anzahl von Kindern, als bei der gewöhnlichen Schuleinrichtung zweckmäßig unterrichtet werden könne, möchte ich ihr keineswegs zugeſtehen.

Für ausführbar halte ich es, daß bei der wechſelſeitigen Schuleinrichtung ein Lehrer achtzig bis neunzig Schüler, auch wenn ſie auf ſehr verſchiedenen Stufen der geiſtigen Entwickelung ſtehen, dennoch zweckmäßig unterrichte, was bei der gewöhnlichen Schuleinrichtung zwar auch verlangt, aber gewiß nur ſelten und in ſehr beſchränktem Maße geleiſtet wird.

Aeußerſt empfehlenswerth und der jetzt beſtehenden Schuleinrichtung in jedem Falle vorzuziehen, ſcheint mir die wechſelſeitige Schuleinrichtung bei allen denjenigen Elementarſchulen, welche die ganze Bildung in einer oder höchſtens in zwei Klaſſen abſchließen ſollen; einen beſonders günſtigen Erfolg aber würde ich mir von der wechſelſeitigen Schuleinrichtung verſprechen, wenn der Lehrer ſich zur Beſchäftigung derjenigen Abtheilungen, die er nicht ſelbſt unterrichten kann, einiger Schulamtspräparanden bedienen könnte.

Es kann bei dem Intereſſe, welches man von ſo vielen Seiten her an der wechſelſeitigen Schuleinrichtung nimmt, nicht fehlen, daß in Deutſchland zu den bis jetzt ſchon beſtehenden Schulen mit wechſelſeitiger Schuleinrichtung noch manche neue Schule dieſer Art hinzukommen wird; hält es doch ſelbſt Herr Regierungsſchulrath Strietz, obgleich ſein Urtheil über die wechſelſeitige Schuleinrichtung ein ungünſtiges iſt, für wünſchenswerth, daß hier und dort eine vollſtändig ausgebildete Schule der wechſelſeitigen Schuleinrichtung als Muſterſchule aufgeſtellt werde. Es wird daher nicht überflüſſig ſein, wenn ich einige Worte über die Errichtung von dergleichen Schulen ſage. Es iſt dabei meiner Meinung nach größere Vorſicht nöthig, als zuweilen angewendet worden iſt. Wie leicht kann nicht die wechſelſeitige Schuleinrichtung in falſchem Lichte erſcheinen, ja, ganz in Mißkredit kommen, wenn man bei Einführung der wechſelſeitigen Schuleinrichtung in eine Schule nicht alle Sorgfalt anwendet, damit auch wirklich ein Muſterbild entſtehe. Vor allen Dingen darf man mit dieſer Schuleinrichtung nicht Lehrer behelligen, welche dieſelbe nicht nur nicht genau kennen, ſondern die nicht einmal ihre Brauchbarkeit und Nützlichkeit anerkennen, die ſchon von vorn herein dagegen eingenommen ſind, die ſie ohne Liebe und Eifer gebrauchen. Unter ſolchen Lehrern muß die wechſelſeitige Schuleinrichtung nothwendig verzerrt werden,

und Jedermann wird aus ihrer Schule völlig unbefriedigt wieder weggehen und mindeſtens ſtarke Zweifel an der Vortrefflichkeit der wechſelſeitigen Schuleinrichtung davontragen, wenn er nicht etwa ganz gegen ſie eingenommen wird. Eben ſo wenig darf man die wechſelſeitige Schuleinrichtung in ſolche Schulen einführen, denen Lehrer vorſtehen, die eben erſt aus der Lehrerbildungsanſtalt herausgetreten ſind und nach einem oder zwei Jahren ihre Stelle mit einer andern vertauſchen. Ein angehender Lehrer kann keine Muſterſchule begründen, und bei öfterem Lehrerwechſel kann keine Schuleinrichtung, am wenigſten die wechſelſeitige Schuleinrichtung, gedeihen. Wenn eine Schule der wechſelſeitigen Schuleinrichtung errichtet werden und andern zum Vorbilde dienen ſoll, ſo wähle man einen Lehrer von vorzüglichen Kenntniſſen, von nicht gewöhnlicher Lehrgeſchicklichkeit und gereifter Erfahrung, einen Lehrer, der mit Liebe und Eifer und mit der Ueberzeugung von dem Werthe der Sache ſich der wechſelſeitigen Schuleinrichtung hingiebt, einen Lehrer, welcher nicht nur durch das Studium der wichtigſten Schriften mit dem Geiſte dieſer Einrichtung ſich vertraut gemacht, ſondern der auch in einer anerkannten Muſterſchule, etwa der in Eckernförde, die wechſelſeitige Schuleinrichtung in der Wirklichkeit genau beobachtet hat. Iſt ein ſolcher Lehrer gefunden, ſo überlaſſe man ihm, die äußeren Formen der wechſelſeitigen Schuleinrichtung ſich ſelbſt zu ſchaffen. Ein wahrhaft geiſtiger Lehrer verträgt es nicht, daß man ihn an ſolche Formen bindet, die ihm nur von Außen gegeben ſind. Auf dieſe Art wird man freilich wohl ſchwerlich eine Schule erhalten, welche der Eckernförder Normalſchule wie ein Ei dem andern gleicht. Was ſchadet aber das? Es kommt, meiner Meinung nach, nicht darauf an, ein genaues Abbild irgend einer Schule mit wechſelſeitiger Schuleinrichtung in Schleswig und Holſtein zu erhalten, ſondern eine Schule, welche den Beweis liefert, daß und wie die wechſelſeitige Schuleinrichtung mit Vortheil in's Leben treten könne. Wenn man anders, als ich eben angegeben habe, bei der Errichtung von Schulen mit wechſelſeitiger Schuleinrichtung zu Werke geht, ſo ſetzt man ſich der Gefahr aus, ſchlechte Schulen dieſer Art zu erhalten, welche der wechſelſeitigen Schuleinrichtung nicht Freunde, ſondern nur Gegner gewinnen.

Digitized by Google

V.

Was iſt die Schule?

Digitized by Google

1.

Wie überhaupt Jeder, dem ein Geſchäft irgend einer Art obliegt, über die Natur und das Weſen deſſelben nachdenken muß, wenn er es mit Treue, Umſicht und Nutzen betreiben will: ſo hat der Lehrer wohl vor Vielen Urſache zu dieſem Nachdenken. Denn ſein Beruf iſt geiſtiger Art, und das Geiſtige kann nicht ſo leicht durchſchaut werden, als das, was der Sinnenwelt angehört; und derſelbe hat auf das Wohl oder Wehe vieler Menſchen nicht unbedeutenden Einfluß. Ob aber wohl auch alle Lehrer ſich die obige Frage vorgelegt, ernſtlich darüber nachgedacht, und ſich dieſelbe richtig zu beantworten geſucht haben? Gewiß werden Viele ein ehrliches Ja hierauf antworten können, aber Mancher wird auch reuig an ſeine Bruſt ſchlagen und mit jenem Zöllner ausrufen müſſen: Herr, ſei mir Sünder gnädig! Doch auch diejenigen, welche vor dem Antritte ihres Lehramtes, oder nach demſelben, das Weſen ihres Berufes ſich klar zu machen geſucht haben, müſſen ſich noch fragen: Haſt du die Sache auch nicht zu leicht genommen? Haſt du die hohe Bedeutung jener Frage auch vollkommen begriffen? Haſt du gewußt, wie viel von ihrer Beantwortung abhängt? Biſt du nicht blos bei dem ſtehen geblieben, was Andere darüber ſagten? Haſt du vielleicht nur in blindem Glauben das hingenommen, was du von deinen Lehrern hörteſt, oder irgendwo laſeſt? Biſt du wohl durch die Schale hindurch bis zum Kerne gedrungen? Haſt du deinen Verſtand nicht durch Irrlichter blenden, durch Vorurtheile bethören laſſen? — Solche und ähnliche Fragen muß ſich wohl Jeder von Zeit zu Zeit vorlegen, der nicht etwa von Dünkel und Eigenſucht aufgebläht das Rechte für immer gefunden zu haben, und nun auf dem Kiſſen der Trägheit ausruhen zu können glaubt.

Ich darf daher wohl auf Nachſicht und Verzeihung rechnen, wenn ich die Leſer veranlaſſe, mit mir über die Frage nachzudenken: **was denn die Schule eigentlich ſei.** Manchem von

Digitized by Google

ihnen, der bis jetzt im Helldunkel ſich befand, wird vielleicht dadurch ein Licht angezündet, das ihm ſeinen Beruf ganz anders erſcheinen läßt, als er ihm bisher erſchien; Andere erhalten dadurch Gelegenheit, ihre Anſichten einer Prüfung und Reviſion zu unterwerfen, und ſie werden vielleicht durch wiederholtes Nachdenken von einer irrigen oder halbwahren Anſicht geheilt, oder die Wahrheit deſſen, was ſie bereits fanden, wird dadurch gehoben, beſtärkt und in ein noch helleres Licht geſetzt.

Was iſt die Schule? Auf den erſten Anblick ſcheint die Antwort auf dieſe Frage ſo leicht zu ſein, daß es ſonderbar vorkommen mag, ſie hier aufzuwerfen. Man hört und lieſ't ja ſo oft, daß die Schule eine Unterrichtsanſtalt für unerwachſene Menſchen ſei, und die Erfahrung ruft uns dieſes ſo laut zu, daß gar kein Zweifel mehr darüber entſtehen kann. Die Eltern ſchicken ihre Kinder in die Schule, damit ſie dort unterrichtet werden; der Staat ſtellt uns Lehrer an, mit der ausdrücklichen Weiſung, unſere Schüler gut zu unterrichten; Niemand erwartet von uns etwas Anderes, als Unterricht. Wozu alſo Umwege und tiefſinnige oder wenigſtens weitſchichtige Unterſuchungen, da die Sache ſo klar iſt? — Das ließe ſich wohl hören, wenn nur auch wirklich Alle damit einverſtanden wären. Dem iſt aber nicht ſo. Ohne für jetzt noch den Begriff des Unterrichts näher zu unterſuchen, ſo verſteht man doch im Allgemeinen darunter eine Einwirkung auf das Erkenntnißvermögen, eine Bildung des Gedächtniſſes, der Einbildungskraft, des Verſtandes und der Vernunft. Auf die beiden andern Hauptvermögen der Seele, das Gefühl und den Willen, bezieht ſich (das wird Jeder im Voraus einräumen) der Unterricht nicht, wenigſtens nicht unmittelbar. In unſerer Zeit verlangt man aber von der Schule häufig mehr, als Bildung des Erkenntnißvermögens; man ſteigert ſeine Anſprüche an ſie höher; man fordert von ihr, daß ſie den ganzen Menſchen, daß ſie alle Kräfte der Seele in Anſpruch nehmen ſolle, auch das Gefühl und den Willen. Man will die Schule nicht blos als Unterrichtsanſtalt gelten laſſen, ſondern ſie zu einer Erziehungsanſtalt erheben. Daß dem ſo ſei, davon liefern eine Menge von Erziehungsſchriften Beweis genug. Es geht aber hieraus wohl hervor, daß wir mit unſerer Antwort nicht ſo leicht zum Ziele kommen können.

Die Schule ſoll eine Erziehungsanſtalt ſein! Dieſe Forderung iſt laut und häufig genug gemacht worden; hätten nur diejenigen, die ſie machten, ſich auch immer etwas Klares dabei gedacht. Viele von ihnen mögen aber wohl nur eine ſehr unklare

Digitized by Google

Vorſtellung von dem Sinne gehabt haben, der darin liegt. Im Allgemeinen kann jene Behauptung eine doppelte Bedeutung haben; gewöhnlich aber wollte man, mehr oder weniger bewußtvoll, damit bezeichnen, daß die Schule nicht blos durch Unterricht das Erkenntnißvermögen ihrer Zöglinge ausbilden, ſondern auch durch andere Mittel, durch Gewöhnung und Beiſpiel, das Gefühl und den Willen bilden, und ſie auf das Rechte und Gute hinlenken ſolle. Man wollte alſo hiermit der Schule auch das zuweiſen, was man wohl im Gegenſatze gegen den Unterricht ſittliche Erziehung zu nennen pflegt, und man erklärte geradezu dieſe ſittliche Erziehung für weit wichtiger, als den Unterricht, und wollte darum die Schule nicht mehr für eine Unterrichtsanſtalt gelten laſſen, ſondern ſie zu einer Erziehungsanſtalt machen.

Wenn man auch dabei von einer verkehrten Anſicht von dem Unterrichte ausging, durch welche demſelben ſeine Wichtigkeit größtentheils benommen wurde, ſo war doch der Zweck, den man im Allgemeinen hatte, gewiß ſchön und erhaben. Denn was läßt ſich Edleres denken, als einen Menſchen, der Gefühl für das Rechte und Gute hat, und deſſen Wille auf die Tugend hingerichtet iſt? Steht einem ſolchen Menſchen nicht derjenige weit nach, der blos — unterrichtet iſt? Allerdings, wenigſtens bei der gewöhnlichen Bedeutung, die man dem Unterrichte beilegt. Man könnte daher auch gar nichts gegen die Forderung einwenden, daß die Schule eine Erziehungsanſtalt werden ſolle, wenn dies nur überhaupt möglich wäre.

Es iſt aber unmöglich! Wenn wir nach den Bedingungen fragen, unter denen eine Erziehung in dem angedeuteten Sinne gedeihen kann, und wenn wir dann unterſuchen, ob in der Schule dieſe Bedingungen da ſind oder da ſein können, ſo wird ſich uns dieſe Unmöglichkeit klar vor die Augen ſtellen. Die vorzüglichſten Mittel dieſer Erziehung, die das Gefühl und den Willen zum Schönen und Guten bilden will, ſind Gewöhnung, Beiſpiel, Benuzzung und rechte Leitung aller Einflüſſe auf das Kind. Laßt uns nun, meine lieben Amtsbrüder, dieſe Mittel etwas näher in's Auge faſſen. Die Gewöhnung zum Guten kann nur durch lange, unausgeſetzte Uebung erzeugt werden. Willſt du alſo dein Kind zum Guten gewöhnen, ſo mußt du ihm zuerſt Gelegenheit geben, nicht nur eine gute Handlung zu verrichten, ein ſchönes Gefühl zu äußern, ſondern das Gute in den mannichfaltigſten Geſtalten zu üben, und die ſchönſten Gefühle aller Art in ſich zu erwecken und zu nähren; und du mußt es dann durch geeignete

Mittel dahin bringen, daß es ſtets gut handle, damit dadurch nach und nach das Gute ihm zur andern Natur werde.

Wenn wir nun fragen, ob eine vollſtändige Gewöhnung zum Guten in der Schule möglich iſt, ſo kann die Antwort wohl nur verneinend ausfallen. Nur in dem elterlichen Hauſe vereinigen ſich alle Bedingungen, unter denen ein ſicherer Erfolg der Gewöhnung zu erwarten iſt. In der Schule finden ſie nur in einem ſehr unvollkommenen Grade Statt. Die Schule kann ihren Schülern nur wenig Gelegenheit geben, gut zu handeln. Ihr Kreis iſt zu beſchränkt; es ſteht ihr nicht die Mannichfaltigkeit des Lebens zu Gebote; ſie kann den Schüler nicht in die verſchiedenartigſten Lagen ſetzen; die Verhältniſſe in ihr ſind einförmig und beſchränkt. Zudem fehlt es ihr an Zeit, dem Schüler die ſo nothwendige Uebung zu verſchaffen. Sie nimmt ihm nur den kleinſten Theil des Tages in Anſpruch, und oft iſt er ganze Tage, ja Wochen von ihr abweſend. Wer ſollte da nicht einſehen, daß eine wahre Gewöhnung unmöglich ſei?

Es iſt wahr, die Schule kann und ſoll den Schüler auch an einzelne Tugenden gewöhnen, z. B. an Fleiß, an Friedfertigkeit, an Gehorſam, an Reinlichkeit. Aber dieſe Gewöhnung iſt und bleibt ſehr unvollſtändig und ungenügend. Der Fleiß und die Thätigkeit, woran der Lehrer den Schüler gewöhnen kann und ſoll, bezieht ſich nur auf ſehr wenige Gegenſtände, und die Gewöhnung bleibt daher immer nur einſeitig. Eben dieß iſt mit der Reinlichkeit der Fall. Wie könnte ein Lehrer wähnen, ſeinen Schüler überhaupt und vollſtändig an Reinlichkeit gewöhnt zu haben, wenn er ihn dazu gebracht hat, reinlich in der Schule zu erſcheinen, ſeine Bücher und die Schulgeräthſchaften nicht zu beſchmuzzen? Kann er auch ſicher ſein, daß derſelbe in jedem Falle außer der Schule reinlich, daß die Reinlichkeit ihm zur andern Natur geworden iſt? Mit dem Gehorſam und der Friedfertigkeit verhält es ſich nicht anders. Der Lehrer hat zwar Mittel, dieſe Tugenden dem Schüler anzueignen in Bezug auf die Schulverhältniſſe, aber kann dieß wohl an ſich einen allgemeinen und dauernden Einfluß auf die übrigen Lebensverhältniſſe deſſelben haben? Zuweilen vielleicht, aber ſehr oft nicht. An viele Tugenden kann der Schüler in der Schule gar nicht gewöhnt werden, weil hierzu die Gelegenheit ganz fehlt. Man denke an die Tugend der Menſchenliebe, der Mäßigkeit, der Ehrlichkeit, der Höflichkeit, der Uneigennützigkeit, des Mitleids, der Schamhaftigkeit u. ſ. w. Welche Mittel ſtehen dem Lehrer zu Gebote, dieſe Tugenden dem Schüler anzueignen? Und wenn ja einige Gelegenheit hierzu nicht ganz fehlen ſollte, wie wenig kann doch geleiſtet werden im Verhältniß zu dem,

was

Digitized by Google

was nöthig iſt, damit in den Kindern dieſe Tugenden ganz heimiſch werden?

Das zweite Erziehungsmittel iſt das **Beiſpiel**. Wie mächtig dieſes auf das Kind wirkt, iſt bekannt, und wie wichtig es in der Erziehung iſt, wurde ſchon oft nachgewieſen. Wenn es aber auf die ganze ſittliche Bildung des Kindes wirklich Einfluß erhalten ſoll, ſo muß das Kind es immer vor Augen haben, und zwar wiederum unter den mannichfaltigſten Geſtaltungen und in den verſchiedenſten Lagen und Verhältniſſen. Der Vater und die Mutter, ſo wie die ältern Geſchwiſter und die andern zur Familie gehörenden Perſonen, haben die mannichfachſte Gelegenheit, durch ihr Beiſpiel auf die ſittliche Bildung des Kindes zu wirken. Denn das Kind hat ſie immer vor Augen, ſieht ihr Walten in allen Verhältniſſen des häuslichen Lebens, ſieht ihr Benehmen gegen Andere, merkt auf ihre nicht ängſtlich abgemeſſene und bewachte Rede, hat ihr Handeln in dem bürgerlichen Leben und in ihrem Geſchäfte vor Augen, ſieht ihr Verhalten im Glück und Unglück. Es iſt natürlich, daß dieſe Beiſpiele, welche dem Kinde im Hauſe unaufhörlich entgegentreten, den mächtigſten, und wenn ſie gut ſind, den wohlthätigſten Einfluß auf die Bildung des Gemüths und die Geſtaltung des Charakters haben müſſen; es iſt aber auch natürlich, daß faſt jedes andere Beiſpiel vor dem häuslichen in den Hintergrund treten wird.

Es iſt wahr, auch der Lehrer kann durch ſein Beiſpiel auf die Schüler wirken, aber nur höchſt unvollkommen. In der Schule befinden ſich die Kinder und der Lehrer nicht in einem natürlichen Verhältniſſe, ſondern mehr in einem künſtlichen. Die Anzahl der Fälle, in denen der Lehrer mit ſeinem Beiſpiele vorleuchten kann, iſt ſehr beſchränkt, und auch da, wo er es im Stande iſt, fehlt die Vielſeitigkeit und Mannichfaltigkeit, wodurch allein das Beiſpiel einen dauernden und bildenden Einfluß gewinnen kann. Du kannſt deinem Schüler das Beiſpiel der Ordnungsliebe, der Freundlichkeit, der Geduld und Nachſicht geben, aber immer nur in Bezug auf die beſchränkten Schulverhältniſſe. Es iſt dir aber unmöglich, die Menſchenliebe, den Gehorſam gegen Obere und gegen die göttlichen und bürgerlichen Geſetze, die Geduld im Leiden, die Demuth im Glücke, die Wohlthätigkeit, die Verſöhnlichkeit, den Muth in Widerwärtigkeiten, die Redlichkeit gegen Andere, und andere Tugenden bildlich an dir zu zeigen; und wenn du ja hierzu Gelegenheiten fändeſt, ſo werden ſie ſo ſelten ſein, daß du unmöglich glauben kannſt, dein Beiſpiel werde

Digitized by Google

bleibenden Eindruck auf das Kind machen und ſeiner Willenskraft eine feſte Richtung auf das Gute geben.

Es wird wohl hieraus klar werden, daß zwar Gewöhnung und Beiſpiel in der Schule nicht unmöglich ſind, daß ſie aber nur unvollkommen und einſeitig angewendet werden können. Wir gehen aber noch weiter. Zu der ſittlichen Erziehung, wie wir ſie hier nehmen, gehört auch noch weſentlich die ſorgſame Benutzung und Leitung aller Einflüſſe, die auf das Kind einwirken und einwirken können. Der Erzieher muß ſorgfältig Alles von dem Kinde abhalten, was der Gewöhnung zum Guten hinderlich ſein und die Macht des guten Beiſpiels ſchwächen kann; er muß ſo viel als möglich das böſe Beiſpiel von ihm zu entfernen, oder wenn dieß unmöglich iſt, ſeine Macht durch geeignete Mittel zu brechen und den nachtheiligen Einfluß zu zerſtören ſuchen. Er muß die Neigungen, die Gewohnheiten, den ganzen Sinn des Kindes kennen, um darnach die Mittel zu bemeſſen, die er anwenden muß. Ohne dieß würde wahre Gewöhnung zum Guten nicht möglich und das beſte Beiſpiel oft ohne Nutzen ſein. In der Schule aber ſteht dem Lehrer nichts dergleichen zu Gebote. Während der Schulzeit zwar wird der Lehrer Alles von den Schülern abhalten, was ihnen nachtheilig werden könnte; aber die mannichfaltigen Einflüſſe des Lebens hat der Lehrer gar nicht in ſeiner Gewalt; er kann nicht den Umgang und die Geſellſchaft des Kindes wählen und beſtimmen, nicht die böſen Beiſpiele abwenden, die das Leben nur zu oft darbietet, und ihren Einfluß nicht ſchwächen; es iſt unmöglich, daß er jeden ſeiner Schüler ſo genau kenne, um immer die für ihn geeigneten Mittel anzuwenden.

Wenn wir nun Alles das erwägen, was bisher mehr angedeutet als ausgeführt wurde, ſo iſt es augenſcheinlich, daß die Schule durch Gewöhnung, Beiſpiel und ſorgſame Leitung aller Einflüſſe nur unvollkommen auf das Gefühl und den Willen des Kindes einwirken, und daß ſie alſo für die Erziehung (in dem Sinne, in welchem das Wort bis jetzt genommen wurde) im Vergleich mit dem, was dafür gethan werden muß, nur ſehr wenig thun kann. Es iſt ſoweit wohl bewieſen, daß ſie keine Erziehungsanſtalt in der angegebenen Bedeutung zu nennen iſt. Denn wäre ſie eine ſolche, oder ſollte ſie es werden, ſo müßte ſie für die Erziehung weit mehr thun. Alles, was die Schule durch Gewöhnung und Beiſpiel an dem Kinde wirkt, wirkt ſie mehr zufällig. Das Anhalten der Schüler zu Ordnung, Fleiß, Aufmerkſamkeit, Gehorſam u. ſ. w. geſchieht doch zunächſt für den Unterricht, hat doch zunächſt nur den Zweck, die fruchtbare Ertheilung des Un-

Digitized by Google

terrichts möglich zu machen; und wenn daraus für die ſittliche Bildung des Schülers überhaupt Gewinn entſpringt, ſo erſcheint dieſer, wie ſehr man ſich auch darüber freuen muß, doch mehr zufällig als beabſichtigt.

Von großer Bedeutung ſcheint uns noch die ſchon oben angeführte Bemerkung zu ſein, daß der Schüler in der Schule ſich nicht in ſeinem natürlichen Verhältniſſe als Kind und Menſch befindet, ſondern in einem künſtlichen Leben. Der aufmerkſame Lehrer wird daher auch oft finden, daß das Benehmen und Thun des Schülers nicht ſelten mehr erkünſtelt als natürlich iſt. Eine einfache Erfahrung lehrt dies ſchon. In der Schule ſprechen z. B. die Kinder meiſt richtig und gut hochdeutſch; ſobald ſie aber aus der Schule heraus und in ihr natürliches Leben treten, hört man von ihnen nur den ſchlechten Volksdialect. Wie, wenn die Schule dem Kinde nicht einmal eine reine, gute Sprache durch ſo vielfache Uebung angewöhnen, d. h. ganz zu eigen machen kann; wie frage ich, ſollte ſie in andern Dingen glücklicher ſein? Dieſe Erfahrung erſtreckt ſich aber noch weiter. Ich habe wenigſtens gar oft gefunden, daß viele Kinder ſich in der Schule ganz anders zeigen, als ſie wirklich ſind. Es ſind mir öfters Fälle vorgekommen, daß ein Schüler, was die Schularbeiten betraf, thätig, fleißig und ordentlich war, aber nicht ſo in ſeinen übrigen Lebensverhältniſſen; oder daß ein Schüler ſich ruhig und friedlich in der Schule benahm, während er außer der Schule wild, ungezogen, unfriedfertig ſich betrug. Ich habe Beiſpiele gehabt, daß Schüler ſich in der Schule vor Unwahrheiten ſorgfältig hüteten, und doch in ihrem übrigen Leben nichts weniger als wahrheitsliebend waren. Und ſolche Erfahrungen haben meine lieben Amtsbrüder gewiß mit mir gemacht. Es iſt aber klar, daß der Lehrer eben deshalb, weil die Kinder ſich in der Schule oft ganz anders zeigen, als ſie ſind, für die Erziehung durch Gewöhnung und Beiſpiel nur ſehr wenig thun kann.

Manche Lehrer überlaſſen ſich dem ſchmeichelnden Wahne, daß jedes Kind ordnungsliebend ſei, wenn es Ordnung in ſeinen Schulſachen hält, und friedliebend, wenn es in der Schule mit ſeinen Mitſchülern in Friede lebt; oder wahrhaft, wenn es ihn nicht belügt; dies iſt nichts als ein ſchöner Traum. Der Lehrer mag in manchen Fällen Recht haben, aber oft wird er ſich auch täuſchen. Legalität iſt noch nicht Tugend, und wir können von unſern Schülern nur ſagen, ſie handeln legal, d. h. dem äußern Geſetze gemäß, wenn wir ſie nur in ihren Schulverhältniſſen und nicht auch in ihrem natürlichen Leben beobachten.

Digitized by Google

Schlagend, für den Lehrer oft niederſchlagend, lehrt endlich auch die Erfahrung, wie wenig die Gewöhnung und das Beiſpiel in der Schule auf die Geſittung der Schüler einwirkt. Beſtändig kann der Lehrer den überwiegenden Einfluß des häuslichen und öffentlichen Lebens bemerken. Oft kann er es durch kein Mittel dahin bringen, daß ein Schüler ordentlich ſei, oder reinlich, oder fleißig, weil derſelbe zu Hauſe nicht an dieſe Tugenden gewöhnt wird, weil er in ſeinem häuslichen Leben entgegengeſetzte Beiſpiele ſieht; und es geht hieraus die Gewißheit hervor, daß die Schule für die eigentliche Erziehung nur wenig, ja ohne die häusliche ſo gut wie gar nichts thun kann, und daß dieſe überwiegenden Einfluß darauf hat.

Sollte wohl noch Jemand behaupten wollen, daß die Schule eine *Erziehungsanſtalt* ſei, und alle Vermögen der Seele *unmittelbar* in Anſpruch nehmen müſſe? Ich glaube kaum. Und es bliebe ſonach für ſie nichts Anderes übrig, als der Unterricht. Die Schule iſt alſo eine Unterrichtsanſtalt.

Es hat noch unlängſt ein geachteter Pädagog und Lehrer öffentlich behauptet, daß in der Schule die Disciplin wichtiger ſei, als der Unterricht. Ich glaube, daß dieſe Behauptung auf einer Verwechſelung der Begriffe beruht. Es iſt wahr, die Gewöhnung zum Guten iſt mehr werth, als der Unterricht, d. h. als der gewöhnliche Unterricht. Hieraus folgt aber nur, daß die ſittliche, durch Gewöhnung und Beiſpiel bewirkte, Erziehung wichtiger iſt, als der Unterricht; aber dies ſpricht nicht auch für den überwiegenden Werth der Schuldisciplin. Die Schuldisciplin iſt noch lange keine Erziehung, ſie iſt vielmehr zunächſt nur Mittel für den Unterricht, und *kann* höchſtens unter günſtigen Umſtänden tiefer auf die ſittliche Bildung einwirken. Die Schuldisciplin kann die Schüler wohl *legal* machen, aber für ſich allein nie *ſittlich*, obwohl ſie auch zur Sittlichkeit einiges beitragen kann.

Die Schule iſt alſo eine Unterrichtsanſtalt! Aber, wird hier vielleicht Mancher beſorgt fragen, ſoll denn der Lehrer nur unterrichten? Soll er dem Schüler nur Kenntniſſe beibringen und Fertigkeiten aneignen? Soll er nicht auch auf die ſittliche Bildung deſſelben Einfluß zu gewinnen ſuchen? Soll er immer nur lehren, und nicht auch durch Beiſpiel und Gewöhnung das Gefühlsvermögen bilden und dem Willen die rechte Richtung geben? Mancher beſorgte Lehrer wird gewiß ſo fragen, und dieſe Fragen machen ihm Ehre. Andere werden vielleicht ſogleich Wehe über mich ausrufen, weil ich die Schule für nichts weiter als für eine Unterrichtsanſtalt angeſehen wiſſen will. Sie werden mich beſchuldi-

Digitized by Google

gen, daß ich ſie ganz weltlich machen wolle, daß ich die Sittlichkeit ſelbſt gering achten müſſe. Gemach mit dieſen Beſorgniſſen und Beſchuldigungen! Zuvörderſt habe ich nicht behauptet, daß in der Schule für die ſittliche Bildung nichts geſchehen könne und ſolle; und dann bin ich auch weit entfernt, von dem Lehrer nur Mittheilung von Kenntniſſen und Aneignung von Fertigkeiten zu verlangen.

In der Schule ſoll allerdings für die ſittliche Bildung der Schüler viel, ſehr viel geſchehen; ja, ſie ſoll dieſelbe nach meiner Anſicht gerade zu ihrer Hauptaufgabe machen. Der Lehrer ſoll aber dafür wirken, nicht allein durch Erziehung im engern Sinne, ſondern vorzugsweiſe durch Unterricht. Ohne hier ſchon in das Weſen des Unterrichts einzugehen, was ſpäter geſchehen ſoll, kann doch ſchon jetzt geſagt werden, daß die Ausbildung des Gefühls- und Willensvermögens großentheils von dem Erkenntnißvermögen abhängt. Richtige Begriffe über das, was die Sittlichkeit von dem Menſchen in den verſchiedenen Lebensverhältniſſen fordert, ſind von der größten Bedeutung für das ſittliche Handeln. Richtige Begriffe über die Dinge im Leben ſetzen den Menſchen in den Stand, auch das Rechte zu thun, und ſich immer ſo zu benehmen, wie es ihm als Menſchen ziemt, wie es die Religion verlangt. Wenn du alſo, lieber Amtsbruder, deinen Schüler gut unterrichteſt, wenn du ſein Erkenntnißvermögen bildeſt, wenn du ihm richtige Begriffe über die Gegenſtände und Verhältniſſe des Lebens beibringſt, wenn du ſeinen Verſtand aufhellſt, ſein Urtheil ſchärfſt, und ihm die Wahrheit finden lehrſt: ſo wirkſt du dadurch zugleich auch auf ſein Gefühl und ſeinen Willen ein; du biſt dadurch zugleich für ſeine ſittliche Bildung thätig. Dazu giebt dir jeder Unterrichtsgegenſtand Gelegenheit, vor allem aber der Unterricht über die Religion, der Unterricht im Chriſtenthume. Suche deinem Schüler die Lehren der herrlichen Chriſtusreligion recht klar zu machen, zeige ihm die ſiegende Wahrheit derſelben, lehre ihn die Gebote Gottes verſtehen und die Ausſprüche ſeines eigenen Gewiſſens richtig deuten, zeige ihm die Anwendung derſelben auf ſein Leben, mache ihn mit der Geſchichte und dem makelloſen Wandel des heiligen Stifters unſerer Religion bekannt: und du wirſt viel für ſeine ſittliche Bildung gethan haben, zumal wenn du zugleich ſeinen Geiſt auf die Natur und den Menſchen hinlenkſt und ſeinem Erkenntnißvermögen die Wunder beider aufſchließeſt. Bildung des Gefühls und des Willens durch Bildung des Erkenntnißvermögens iſt deine Hauptaufgabe, lieber Amtsbruder.

Ich ſage, deine Hauptaufgabe, nicht deine einzige Aufgabe. Was du außerdem noch für die ſittliche Bildung deiner

Digitized by Google

Schüler thun kannſt, darfſt du nicht verſäumen. Es bleibt dir außer dem Unterrichte freilich nur wenig übrig, aber deſto ſorgfältiger mußt du das Wenige beachten. Die Schulordnung, zunächſt darauf berechnet, daß der Unterricht zweckmäßig ertheilt werden kann, wird, wenn ſie gut iſt, auch zugleich auf die ſittliche Bildung wirken, und wenn du dazu noch deine Schule mit einem wahrhaft religiöſen Geiſte zu beleben weißt, und mit deinem Beiſpiele ſo viel als möglich vorleuchteſt, ſo haſt du Alles für die eigentliche Erziehung gethan, was du außer dem Unterrichte thun kannſt, aber auch thun ſollſt. Es iſt freilich im Ganzen nur wenig, und ob du dadurch wirklich zur ſittlichen Durchbildung deiner Schüler beiträgſt, hängt größtentheils von der häuslichen Erziehung derſelben und den Einflüſſen des Lebens ab.

Hieraus geht wohl zur Genüge meine Anſicht hervor, und ich hoffe, damit alle Beſorgniſſe zerſtreut zu haben. Es iſt nun auch klar, daß die Schule eine Unterrichtsanſtalt genannt werden muß, nicht weil der Unterricht ihre einzige Aufgabe, ſondern weil er bei weitem ihre Hauptaufgabe iſt.

Die Anſicht, daß die Schule eine Erziehungsanſtalt in dem oben angedeuteten Sinne ſein müſſe, bringt hauptſächlich zwei Nachtheile. Sie iſt nämlich erſtens ſehr geeignet, den Lehrer muthlos zu machen, und erregt zweitens von Seiten Anderer zu große Anforderungen an die Schule.

In der That, welcher Lehrer ſollte nicht den Muth verlieren, wenn die Schule eine Erziehungsanſtalt wäre, da er ja ſo oft die betrübende Erfahrung machen muß, daß ſeine redlichſten Bemühungen oft ſo wenig Frucht tragen, daß viele ſeiner Schüler noch während ihrer Schulzeit nicht die Sittlichkeit als Führerin wählen, und daß noch mehrere untergehen in dem Strudel des Lebens, wenn ſie aus der Schule heraustreten. Betrüben muß dich dieſe Erfahrung, treuer Lehrer, aber ſie darf dich nicht muthlos machen. Du haſt blos das Wort, wodurch du auf deine Schüler wirkſt, und wie wirkſam dies immer ſein mag, ſo iſt es doch für ſich allein nicht hinreichend. Es bleibt fruchtlos, wenn nicht die eigentliche Erziehung im Hauſe und in der Familie damit übereinſtimmt. Du biſt nur Lehrer. Wäreſt du aber wirklich der Erzieher deiner Schüler, ja dann würdeſt du Schuld tragen, wenn viele deiner Zöglinge die Bahn des Rechten und Guten verlaſſen, und rohe, gefühlloſe, leichtſinnige, unbarmherzige, unredliche, zänkiſche Menſchen werden. Thue nur als Lehrer redlich deine Pflicht, und überlaſſe das Uebrige denen, welchen die Erziehung obliegt, und dem Walten des himmliſchen Vaters.

Digitized by Google

Die falſche Anſicht, daß die Schule eine Erziehungsanſtalt ſei, ruft aber auch von Seiten der Eltern und anderer Menſchen zu große Anforderungen an dieſelbe hervor. Viele hegen den Wahn, die Schule müſſe Alles thun, die Schule müſſe ihre Kinder zu ſittlichen, guten Menſchen machen, ohne daß ſie viel dazu beizutragen hätten. Es wäre auch richtig, wenn die Schule eine Erziehungsanſtalt wäre; es iſt aber falſch, weil ſie eine Unterrichtsanſtalt iſt. Wenn die Schule das Erkenntnißvermögen gut bildet, und wenn der Lehrer noch durch die Schulordnung, den Schulgeiſt und durch ſein Beiſpiel ſo viel als möglich wirkt, ſo hat er ſeine Pflicht gethan, und es iſt nun die Sache der Erziehung, durch Gewöhnung, Beiſpiel und andere Mittel zu bewirken, daß das Kind auch der erkannten Pflicht gemäß lebe und handle. Wie nachtheilig es aber für die Schule und ihren Lehrer ſein muß, wenn man von ihnen fordert, was ſie der Natur der Sache nach gar nicht leiſten können, braucht wohl nicht erſt bewieſen zu werden.

Die Schule iſt auch noch in einem andern Sinne eine Erziehungsanſtalt genannt worden. Man machte nämlich in der neuern, den Schulen und dem Unterrichte ſo günſtigen Zeit die Bemerkung, daß der gewöhnliche Schulunterricht, wie er ſeit Jahrhunderten geweſen war, auf die Bildung der Schüler nur ſehr wenig, oder vielleicht gar keinen wohlthätigen Einfluß habe, weil er blos in einem mechaniſchen Anlernen gewiſſer Kenntniſſe und Fertigkeiten beſtand, wodurch nur das Gedächtniß, und zwar auch auf keine lobenswerthe Art, in Anſpruch genommen, für die Ausbildung der übrigen Kräfte des Erkenntnißvermögens aber ſo gut wie nichts gewonnen wurde. Man verlangte dem gemäß, daß in der Schule nicht bloß unterrichtet würde (nach altherkömmlicher Art nämlich), ſondern daß der Lehrer zugleich darauf ausgehen ſolle, die Seelenkräfte (zunächſt das Erkenntnißvermögen) der Schüler zu erregen, zu entwickeln, zu bilden und zu üben. Da man nun dieſes als das Geſchäft der Erziehung im Allgemeinen anſah und einſieht, ſo wollte man die Schule mehr als Erziehungsanſtalt betrachten.

So richtig auch dieſe Bemerkungen über das, was ſich die Schule als ihre Aufgabe vorſtellen ſoll, ſind, ſo glaube ich doch nicht, daß man daraus einen Grund entnehmen darf, die Schule aus einer Unterrichtsanſtalt zu einer Erziehungsanſtalt zu machen. Die Anſicht, die man vor Zeiten von dem Unterrichte hatte, war ganz unpädagogiſch. Es mag ſein, daß man das Wort „unterrichten" auch in ſolchen Verhältniſſen gebraucht, wo es zunächſt

nur ein mechaniſches Anlernen bedeutet, aber in der Pädagogik muß man ihm eine andere Bedeutung unterlegen. Und in der That verſtehen auch alle Pädagogen, ſo weit ihre Anſichten im Einzelnen von einander abgehen mögen, im Allgemeinen unter dem Unterrichte eine ſolche Thätigkeit des Lehrers, wodurch dem Schüler nicht nur gewiſſe Kenntniſſe mitgetheilt und Fertigkeiten angeeignet, ſondern wodurch zugleich das Erkenntnißvermögen gebildet wird. Dieſe Anſicht iſt unſtreitig die richtige, und ich glaube, daß man den beſchränkten Begriff von dem Unterrichte, wornach er ein bloß mechaniſches Anlernen iſt, ohne daß er den Geiſt wahrhaft bildet, in die Pädagogik und die Schule gar nicht wieder aufnehmen darf. Iſt dieß wahr, ſo iſt es auch wahr, daß man der Schule nicht den Namen einer Erziehungs-Anſtalt beizulegen braucht; denn der Name Unterrichtsanſtalt drückt ja eben das aus, was man durch den Namen Erziehungsanſtalt bezeichnen will. Aus demſelben Grunde kann ich auch nicht einſehen, warum man den Unterricht in der Schule einen erziehenden Unterricht nennen will. Er iſt freilich erziehend, aber er iſt dieß ſchon als Unterricht für ſich; denn ich kenne in der Pädagogik keinen Unterricht, der nicht erziehend wäre. Wenn der Unterricht nicht zugleich erzöge, d. h. die Seelenkräfte entwickelte und bildete, ſo wäre er kein Unterricht im pädagogiſchen Sinne, ſo wäre er nichts als ein Abrichten, ein Dreſſiren, wovon in der Erziehungskunde gar keine Rede ſein kann. Das Beiwort „erziehend" ſcheint mir daher bei dem Unterrichte ganz überflüſſig zu ſein.

Ich ſagte vorhin, es ſei nicht nöthig, die Schule eine Erziehungsanſtalt zu nennen, ich glaube auch behaupten zu können, daß man ſie nicht ſo nennen dürfe, wenn man nicht die Begriffe durch einander mengen will. Die Anregung, Entwickelung, Bildung und Uebung der Seelenkräfte des noch nicht reifen Menſchen iſt (nach der faſt allgemein gewöhnlichen und im Ganzen wohl nicht unrichtigen Anſicht) die Aufgabe der Erziehung überhaupt. Dieſe Aufgabe zu löſen ſind zwei Wege nöthig. Die jedem Menſchen inwohnende bildende Naturkraft und die äußere Natur regen die Kräfte beſtändig an, treiben und reizen ſie zur Entwickelung, und der Erzieher hat nur die Naturthätigkeit zu unterſtützen und zu leiten, und durch Gewöhnung, Beiſpiel und die Leitung aller Einflüſſe auf das Kind die Kraft zu bilden. Man nennt dies Erziehung im engern Sinne, und eine Anſtalt, in welcher Kinder ſo erzogen werden, oder wo doch dieſe Erziehung Hauptſache iſt, heißt eine Erziehungsanſtalt. Eine ſolche iſt z. B. das Haus, oder die Familie. Die Einwirkung auf das zu erziehende Kind iſt

Digitized by Google

aber auch noch anderer Art, indem gewiſſe Kräfte deſſelben (das Erkenntnißvermögen) an beſtimmten Gegenſtänden (Kenntniſſen) entfaltet und gebildet werden. Dieſe Einwirkung heißt nun eben **Unterricht**, und eine Anſtalt, wo ſie als Hauptſache angeſehen wird, **Unterrichtsanſtalt**. Endlich kann es auch Anſtalten geben, die ſich ſowohl die Erziehung im engeren Sinne (die häusliche Erziehung, die Erziehung, welche hauptſächlich nur die Natur unterſtützt, und durch Gewöhnung, Beiſpiel und Leitung aller Einflüſſe auf das Kind wirkt) als auch den Unterricht zur Aufgabe machen. Dieſes ſind **Erziehungsanſtalten** im weitern Sinne. Die Schule iſt nun weder eine Erziehungsanſtalt im engern noch im weitern Sinne, ſondern nichts mehr und nichts weniger als eine Unterrichtsanſtalt, weil der Unterricht das Eigenthümliche, das Charakteriſtiſche derſelben ausmacht.

Verliert aber dadurch die Schule nicht an ihrer Würde und Wichtigkeit? Keineswegs! Ihre hohe Bedeutung und die Wichtigkeit des Lehrerberufes wird ſich mit Sicherheit ergeben, wenn die Leſer mit mir über eine andere Frage nachdenken werden, nämlich über die Frage: **was iſt die Schule als Unterrichtsanſtalt?**

2.

In dem 14. Bändchen von Stephani's Schulfreunde für die deutſchen Bundesſtaaten (1831) befindet ſich ein Aufſatz, worin aus einander geſetzt wird, was die Schule für die Erziehung zu thun habe. Die darin ausgeſprochene Anſicht iſt der meinigen gewiſſermaßen geradezu entgegengeſetzt. Ich glaube, daß in der Schule für Sittlichkeit durch die eigentliche Erziehung (durch Gewöhnung) weniger gethan werden kann, als durch den Unterricht; der Verfaſſer des angezogenen Aufſatzes hingegen behauptet, daß das Erziehen in der Schule ein eben ſo wichtiges Geſchäft ſei als das Unterrichten, und er ſucht nichts Anderes darzuthun, als daß die Schule die häusliche Erziehung theils **unterſtützen**, theils **verbeſſern**, theils **ergänzen** ſoll. Ich kann hier zwar nicht einen Auszug aus jenem Aufſatze liefern, damit aber die Leſer ſehen, welche hohen Anforderungen der Verfaſſer deſſelben an die Schule macht, will ich nur eine Stelle daraus anführen. Es heißt nämlich dort unter andern: „Muß die Schule die häusliche Erziehung, wenn „ſie gut iſt, unterſtützen, ſo muß ſie noch vielmehr **die Fehler**

„**derſelben verbeſſern**, wenn ſie nicht gut iſt. Die Ungezo„genen und Verzogenen müſſen in der Schule gezogen, die Ungeſchlif„fenen hier abgeſchliffen werden. Die Unordentlichen und Unrein„lichen muß die Schule erſt an Ordnung und Reinlichkeit gewöh„nen, die Unruhigen und Unaufmerkſamen müſſen ſich ruhig ver„halten und aufmerken, die Plauderhaften müſſen ſchweigen, die „Unhöflichen müſſen Höflichkeit, die Ungehorſamen Gehorſam, die „Unverträglichen Verträglichkeit lernen; aller Unarten, die ſie an „ſich haben, wie auch des Neides, der Eitelkeit, der Lüge, der „Lüſternheit, der Unmäßigkeit, der Betrügerei u. ſ. w. müſſen ſie „entwöhnt werden; ablegen müſſen ſie alles Ungeziemende, in Re„den, Geberden und Stellungen. Läßt ſie das Haus verwildern, „ſo muß ſie die Schule veredeln; iſt den Kindern Gebet und Re„ligion im Hauſe eine gleichgültige Sache geblieben, ſo muß es „ihnen in der Schule eine heilige Sache werden; wird es ihnen „im Hauſe wohl gar verächtlich gemacht, ſo muß es ihnen die „Schule um ſo ehrwürdiger machen; nimmt ihnen, mit einem „Worte, das Haus die Religion, ſo muß die Schule ſie ihnen ge„ben; hat ihm das Haus falſche Begriffe von Religion beigebracht, „ſo muß die Schule ihm beſſere Begriffe beibringen; ſpricht es zu „Hauſe falſch, ſo muß es in der Schule richtig ſprechen lernen ꝛc."

Schöne Worte! Aber auch nur Worte. Denn daß die Schule nicht durch Gewöhnung ſo auf ihre Schüler wirken kann, daß dadurch die ſchlechte häusliche Erziehung ganz verwiſcht wird, weiß Jeder, der die Kinder in ihrem Leben außer der Schule genau beobachtet. Herr **Kelber** (der Verfaſſer des angeführten Aufſatzes im Schulfreunde) verlangt offenbar zu viel, und wer zuviel verlangt, erlangt — nichts. Zudem iſt er den Beweis, daß die Schule dieß Alles leiſten kann, ſchuldig geblieben. Wenn Herr **Kelber** Recht hätte, ſo müßten unſere Schulen noch ſehr ſchlecht ſein; denn ſie trügen dann allein oder doch größtentheils die Schuld, daß es unter der jüngern Generation ſo viele Menſchen giebt, die noch eine Menge der Fehler und Unvollkommenheiten an ſich haben, die doch die Schule ausrotten oder verbeſſern ſoll. Herr **Kelber** hat aber glücklicher Weiſe nicht Recht, er hat nur gutmüthjg geträumt und ſich durch unklare Anſichten über Erziehung und Unterricht zu ſeinen Behauptungen verleiten laſſen. In dem erſten Theile meines Aufſatzes habe ich mich ausführlich darüber ausgeſprochen und die Gründe angegeben.

Doch im Grunde weicht meine Anſicht von der des Herrn **Kelber** nicht ſo weit ab, als ich andeutete. Denn ich glaube allerdings auch, daß die Schule dahin wirken ſoll, die häusliche

Digitized by Google

Erziehung zu unterſtützen, zu verbeſſern und zu ergänzen, und ich gebe gern zu, daß jeder Lehrer dahin ſtreben ſoll, ſeine Schüler ordentlich, reinlich, fleißig, höflich, wahrheitsliebend u. ſ. w. zu machen. Aber ich meine, daß der Lehrer dieß vorzugsweiſe durch den Unterricht wirklich zu thun im Stande iſt, und daß die Gewöhnung zwar nicht fehlen darf, aber doch immer nur Nebenſache iſt, wie wichtig ſie auch ſein mag. Um meine Anſicht den Leſern näher darzulegen, muß ich mich vor allem und hauptſächlich über den Begriff erklären, der mit dem Worte Unterricht zu verbinden iſt.

So lange auch ſchon unterrichtet, und ſo viel auch bereits über Erziehung gedacht, geſprochen und geſchrieben worden iſt, ſo ſind die Anſichten über den Begriff und das Weſen des Unterrichts doch noch ſehr getheilt. Einige verſtehen darunter bloß die planmäßige Mittheilung von Kenntniſſen und Fertigkeiten; Andere beziehen den Unterricht auf die Bildung des Erkenntnißvermögens; noch Andere faſſen dieſen Begriff ſo weit, daß ſie darunter die abſichtliche und durch Mittheilung geſchehende Entwickelung aller Kräfte im jungen Menſchenweſen verſtehen. Es braucht kaum erinnert zu werden, daß von dem Begriffe, den man dem Worte Unterricht unterlegt, auch ſein Werth abhängt.

Wenn das Weſen des Unterrichts nur darin beſtände, dem Schüler nach einem beſtimmten Plane Kenntniſſe beizubringen und Fertigkeiten anzueignen, ſo wäre er zwar für das Fortkommen in der Welt nicht ganz ohne Werth, für die Bildung des jungen Menſchen aber nur von ſehr untergeordnetem Gewichte. Denn was haſt Du Großes gethan, wenn Dein Schüler viele, ſelbſt nützliche Kenntniſſe beſitzt, wenn er ſich manche recht hübſche mechaniſche Fertigkeiten und Geſchicklichkeiten erworben hat? Machen bloße Kenntniſſe und Fertigkeiten gut? Geben ſie Charakter, ſittliche Stärke? Ja, reichen ſie nur aus, um das gute Fortkommen in der Welt vollkommen zu ſichern? Gewiß nicht! Was ſind Kenntniſſe und Geſchicklichkeit ohne Sinn für Wahrheit und Recht, ohne Liebe zu Gott und zur Tugend, ohne Lebenskenntniß? Sie ſind dann nichts als tönendes Erz und klingende Schellen; ſie können nur Menſchen blenden, in denen der Sinn für das Höhere und Edlere bereits untergegangen iſt, die nur für das Irdiſche leben. Nur die können nach ihnen haſchen, die ſich mit dem geringſten Aufwande von Kraft in der Welt forthelfen, oder die vor Andern glänzen wollen. Wenn der Unterricht wirklich keinen andern als den eben bezeichneten Zweck hätte, ſo würde die Schule eine ſehr unwichtige, vielleicht gar entbehrliche Anſtalt ſein,

Digitized by Google

wollte ſie neben der Mittheilung von Kenntniſſen und Fertigkeiten ihre Aufmerkſamkeit nicht auch noch auf die Bildung des Willens, des Charakters richten, wollte ſie neben dem Unterrichte nicht auch noch die Erziehung im eigentlichen Sinne in ihren Kreis ziehen, wollte ſie nicht dieſe zu ihrer Hauptaufgabe machen, den Unterricht aber nur als Nebenſache behandeln. Meiner Anſicht nach dürfen Kenntniſſe und Fertigkeiten in dem Schulunterrichte nie als Zweck, ſondern lediglich als Mittel betrachtet werden.

Der Wahrheit etwas näher kommt die zweite Anſicht, nach welcher die Bildung des Erkenntnißvermögens Unterricht genannt wird, denn hierdurch wird es ausgeſprochen, daß die Bildung der Kraft Hauptſache, Kenntniſſe aber nur Mittel ſeien. Aber doch iſt auch dieſer Begriff zu unfruchtbar und zu eng. Wie hoch auch ein gebildetes Erkenntnißvermögen geſchätzt werden muß, welch eine gute Sache es auch um einen aufgeklärten Verſtand und um eine geübte Denkkraft iſt: ſo wird man doch auch zugeben müſſen, daß ſelbſt das ſcharfe, klare Denken erſt dadurch Werth erhält, daß es ſich auf das Rechte, Wahre und Gute richtet. Die Kraftbildung an ſich hat wenig Werth, wenn ſie nicht als Mittel betrachtet wird, wodurch das Zurechtfinden im Leben und der tugendhafte Wandel erleichtert wird. Wenn ſich daher der Schulunterricht nur die Bildung des Erkenntnißvermögens zur Aufgabe machte, nur ſie als Zweck anſähe, ſo würde ich dieß tadeln müſſen, und ich würde denen vollkommen beiſtimmen, welche behaupten, daß in der Schule die Erziehung (durch Gewöhnung und Disciplin) eben ſo wichtig, wo nicht noch wichtiger ſei, als der Unterricht. Auch die Bildung des Erkenntnißvermögens, die Aufhellung des Verſtandes und die Uebung der Denkkraft darf nie als Zweck an ſich angeſehen werden.

Wenig verſchieden von der vorigen Erklärung iſt diejenige, nach welcher der Unterricht ſich auf die durch Mittheilung zu bewirkende Ausbildung aller Kräfte bezieht. Denn nach ihr wird die formale Bildung ebenfalls als Hauptſache und als Zweck des Unterrichts angeſehen, und wenn dieſe formale Bildung auf alle Kräfte der Seele bezogen wird, ſo erhält dadurch die Erklärung etwas Unklares, das ihr nicht zum Vortheile gereichen kann. Bildung der Kraft an ſich kann unmöglich als der eigentliche Zweck des Unterrichts angeſehen werden, da ſie, für ſich betrachtet, keinen beſondern Werth hat. Nur dadurch erhält die Kraft erſt eigentlichen Werth, daß ſie der Wahrheit, dem Rechte, der Tugend, mit einem Worte, der Vernunft dient.

Die angedeuteten nicht treffenden Anſichten von dem Weſen

Digitized by Google

des Unterrichts ſind Schuld, daß man die Wichtigkeit deſſelben im Vergleich mit der Gewöhnung zu gering anſchlug, und daß Manche ſogar die Schuldisciplin für wichtiger halten konnten, als ihn. Denn man urtheilte, daß Sittlichkeit und tugendhafter Wandel durch Kenntniſſe und Fertigkeiten, oder durch Ausbildung der Denkkraft und formale Geiſtesbildung entweder gar nicht, oder doch wenig gefördert würden, daß dagegen Gewöhnung und Beiſpiel einen bei weitem größern Einfluß darauf hätten.

Die obigen Anſichten von dem Unterrichte ſind zwar nicht durchaus falſch, ſondern kommen der Wahrheit mehr oder weniger näher; aber ſie dringen nicht genug in das Weſen des Unterrichts ein. Ich will verſuchen, den Begriff des Unterrichts hier auf eine etwas andere Weiſe aus einander zu legen.

In jedem Menſchen liegt von Natur eine Kraft, die ihn von innen heraus bildet und geſtaltet. Anfangs iſt ſie ſchwach und faſt unthätig, durch die ununterbrochenen Einwirkungen von außen, durch das Licht, den Schall, die Nahrung, die Umgebungen, die erziehenden Menſchen wird ſie aber angeregt, ſie entwickelt ſich allmählig, ſie erhält immer mehr Leben und Thätigkeit. Die Bildung und Entwickelung des Menſchen, als eines lebendigen und geiſtigen Weſens, kann durchaus nicht von außen geſchehen, ſondern ſie muß von innen heraus vor ſich gehen; von außen wird ſie nur erregt, zur Thätigkeit gereizt und entweder befördert oder verzögert und aufgehalten. Es leuchtet hieraus ein, daß der Menſch nicht eigentlich erzogen wird, ſondern ſich ſelbſt erziehen muß, indem er die Außenwelt als Mittel hierzu benutzt. Jeder muß bei ſeiner Erziehung ſelbſtthätig ſein, und man würde gewaltig irren, wenn man den Zögling als eine unthätige und weiche Maſſe anſehen wollte, die ſich nach Belieben ſo oder anders formen läßt. Jeder erzieht ſich auch ſelbſt; denn woher ſollten die verſchiedenartigen Wirkungen und Reſultate der Erziehung der einzelnen Menſchen bei gleichen Erziehungsmitteln rühren? Sie rühren offenbar zum großen Theile davon her; daß jedes Individuum die äußern Anregungen auf eine eigenthümliche Art in ſich aufnimmt und ihnen folgt, daß Jeder die verſchiedenen von außen ſich darbietenden Erziehungsmittel auf andere Weiſe benutzt.

Die Bildung des Menſchen geſchieht von innen durch den ihm von Natur inwohnenden Bildungstrieb. Er gleicht hierin der Pflanze, die nicht wie die lebloſe Steinmaſſe durch Anhäufung von außen entſteht, ſondern von innen herauswächſt; er gleicht hierin dem Thiere, in welchem auch der Bildungstrieb thätig iſt, und beſtändig von innen nach außen drängt. Der Menſch iſt aber

mehr als die Pflanze, mehr als das Thier. In jener wirkt die bildende Kraft völlig bewußtlos, und iſt an einen beſtimmten Ort feſtgebunden; in dem Thiere wirkt ſie zwar etwas freier, aber ſie iſt doch noch blind, d. h. ſie treibt und bildet daſſelbe, ohne daß es ſelbſtthätig und ſich des bildenden Triebes im Innern bewußt wird. Der Menſch aber ſteht auf einer weit höheren Stufe. Er iſt ſich nicht nur bewußt, daß ſeine Bildung von innen nach außen geht, ſondern er greift ſelbſtthätig in ſeine Entwickelung ein, er beherrſcht den bildenden und an ſich blinden Naturtrieb durch ſeine Vernunft, er ſucht und ſchafft ſich ſelbſt Mittel zur Anregung der innern Kraft, er kann ſeine Wohlbildung oder Mißbildung befördern oder verhindern. Und gerade darin beſteht ja der hohe Vorzug des Menſchen vor jedem andern Geſchöpfe auf der Erde.

Wenn der Menſch in die Welt tritt, ſo iſt er noch nicht im Beſitze aller Vorzüge ſeiner Gattung. Wie in der Welt Alles einen kleinen Anfang hat, und ſich nur nach und nach ſeiner Vollendung nähert, ſo auch der Menſch. Wenn er in die Welt tritt, liegen noch alle ſeine Kräfte im Schlummer, der Bildungstrieb wirkt blind in ihm, er iſt ſich ſeiner ſelbſt nicht bewußt und nicht im Stande zu ſeiner Bildung ſelbſt mitzuwirken. Er bedarf daher der Pflege anderer, ſchon erwachſener Menſchen, die das in ihm noch ſchlummernde Bewußtſein und die noch gebundene Selbſtthätigkeit vertreten, welche die äußern Einflüſſe ſo leiten, daß durch ſie ſeine allmählige Entwickelung und Bildung befördert wird. Bei dieſer Einwirkung anderer Menſchen, oder bei der erſten Erziehung verhält ſich das zarte Kind faſt nur leidend; aber je weiter die Erziehung fortrückt, deſto mehr ringt ſich das Selbſtbewußtſein von ſeinen Banden los, deſto ſichtbarer tritt die Selbſtthätigkeit des Kindes hervor.

Bewußtvolles Thun und ſelbſtſtändiges Handeln dem göttlichen Geſetze gemäß iſt des Menſchen höchſte Würde, iſt des Menſchen Beſtimmung. Niemand wird einen Mann achten, der nur von außen zum Handeln für Wahrheit und Recht getrieben wird, der nur aus Gewohnheit das Schlechte meidet und gut handelt, der ohne ſelbſtſtändige Anſicht des Lebens und ſeiner wichtigſten Angelegenheiten dem Beiſpiele Anderer folgt, Andern nachdenkt, Andern nachthut, ſich der Auctorität Anderer ohne Prüfung unterwirft. Dies ziemt auch nicht für einen Menſchen, der das Urbild ſeiner Gattung in ſich verwirklichen ſoll. Wer nicht, ohne durch unüberſteigliche Hinderniſſe davon abgehalten zu ſein, ſeine Exiſtenz in phyſiſcher Hinſicht ſelbſt begründet und zu begründen ſucht, wer aus Scheu vor Arbeit und Anſtrengung aus bloßer Bequemlich-

Digitized by Google

keitsliebe ſeine Kräfte nicht anwendet, um ſich ſelbſt die zum Leben nothwendigen Lebensbedürfniſſe zu verſchaffen, wer ſich ohne Noth von dem Tiſche Anderer nährt und von der Gnade Anderer lebt, den wird Niemand für einen Menſchen im edelſten Sinne des Wortes halten, Niemand wird die Achtung gegen ihn hegen, die der Menſch dem Menſchen eigentlich ſchuldig iſt, Niemand wird ihm gleichen wollen. Und in der That gleicht er mehr der Pflanze oder dem Thiere, die genährt werden, ja er ſtellt ſich noch tiefer, als dieſe, da er Kräfte zu ſelbſtthätiger Erhaltung empfangen hat, die jenen verſagt wurden, und ſie dennoch ungenutzt läßt. Wenn wir aber von jedem unſerer Mitmenſchen verlangen, daß er ſeine leibliche Exiſtenz, wenn er kann, ſelbſt begründe; ſo müſſen wir ja wohl ebenfalls, vielleicht mit noch größerem Rechte, fordern, daß er auch in ſeinem geiſtigen Leben ſeine Selbſtſtändigkeit bewahre, daß er ſich die zum vernünftigen Leben nothwendigen Kenntniſſe und Geſchicklichkeiten erwerbe, daß er ſich mit Bewußtſein für das Rechte, Wahre, Gute entſcheide, daß er ſelbſt denke und ſelbſtſtändig handle.

Der gemeine Menſchenverſtand ſpricht ſich darüber ſchon vollkommen klar aus. Jeder Vater, jede Mutter ſorgt und müht ſich ab, um das Kind dahin zu bringen, daß es ihrer entbehren, daß es ſelbſtſtändig auftreten, daß es einen eigenen Hausſtand begründen könne.

Wenn dieſe Bemerkungen wahr ſind, ſo können wir, ohne daß wir hier tiefer in Unterſuchungen über den Endzweck des Menſchen und des Menſchenlebens einzugehen brauchen, die Beſtimmung des Menſchen in ein ſelbſtſtändiges und vernünftiges (frommes, religiöſes, dem Willen Gottes gemäßes) Leben ſetzen. Da wir nun der Erziehung überhaupt keinen andern Zweck unterlegen können, als den, dem jungen Menſchen zur Erreichung ſeiner Beſtimmung zu verhelfen, ſo folgt hieraus, daß die Erziehenden den Zögling dahin zu bringen ſuchen müſſen, daß er ſelbſtſtändig und vernünftig lebe, daß er ſich ſelbſt zum Guten beſtimme, daß er ſein Leben ſelbſt begründe und vernünftig handle.

Dieſe Anſicht, die leider noch nicht allgemein in ihrer ganzen Klarheit erkannt wird, iſt von der höchſten Bedeutung, wie überhaupt, ſo beſonders für den Erzieher und Lehrer. Die Erziehung kann den Zögling nicht formen, wie der Künſtler den weichen Stoff formt und geſtaltet, ſie kann ihn nur anregen, ſich ſelbſt zu bilden. Der Zögling muß ſein eigener Bildner ſein, die erziehenden Menſchen ſind nur ſeine Gehülfen. Der Erzieher kann den Zögling nicht für ſich allein gehorſam, friedfertig, wahrheitslie-

Digitized by Google

bend, tugendhaft machen; ſondern der Zögling muß ſich ſelbſt dazu beſtimmen, unter Anregung, Leitung und Mitwirkung ſeines Erziehers. Der Lehrer kann ſeinem Schüler keine Kenntniſſe beibringen, kann nicht ſein Gedächtniß ſtärken, ſeine Denkkraft üben, der Schüler muß dieß Alles ſelbſt thun; der Lehrer regt ihn nur an, giebt ihm Stoff und leitet des Schülers Kraft und Thätigkeit.

Ihr werdet vielleicht, lieben Amtsbrüder, dieß für eine Wahrheit halten, die ſo einleuchtend ſei, daß ſie Niemand bezweifeln werde; und ich ſtimme Euch vollkommen bei. Legt doch aber die Hand auf's Herz, und beantwortet Euch aufrichtig die Frage: ob dieſe Wahrheit wirklich Euch immer klar geweſen iſt, ob ſie Euch in Eurem Lehrerleben immer der Leitſtern war?

Die Erziehung darf die Selbſtthätigkeit des Zöglings nie aus dem Auge verlieren; ſie muß vielmehr dahin ſtreben, dieſe zu reizen, ſich zu üben, und dadurch immer mehr ſich zu ſtärken und zu veredeln. Eine Erziehung, die von dem Zöglinge verlangt, ſich leidend zu verhalten, die ihm eine Form geben, eine gewiſſe Bildung aneignen will, iſt gewiß nicht die rechte. Selbſt die ungebildetſten Eltern fühlen dieſe Wahrheit dunkel, und allgemein wird in gewiſſen Punkten darnach gehandelt. Sorglich bemüht ſich die Mutter, das zarte Kind zu ermuntern und anzureizen, daß es auf eignen Füßen ſtehe, daß es gehe und laufe; es wird angeleitet, ſich nach und nach ſelbſt kleine Dienſte zu leiſten, ſich zu waſchen, ohne Hülfe der Wärterin zu eſſen, ſich anzukleiden u. ſ. w. Oft aber wird auch jene Wahrheit vergeſſen, indem es wohl nicht wenige Erzieher und Lehrer giebt, die ihre Zöglinge ganz nach dem eignen Bilde formen, die ihnen Kenntniſſe und Fertigkeiten aneignen wollen, ohne ihre Selbſtthätigkeit gehörig anzuregen, welche wähnen, ſie ſeien es ganz allein, die den Schüler bildeten, oder die ſogar darauf ausgehen, in ihm jede Selbſtſtändigkeit und Selbſtthätigkeit zu unterdrücken. Ein ſolches Beginnen iſt im höchſten Grade thöricht.

In den erſten Jahren der Kindheit kann von Selbſtbeſtimmung und Selbſterziehung im Grunde gar keine Rede ſein; während dieſer Zeit vertritt vielmehr der Erzieher die Stelle des Selbſtbewußtſeins und der Selbſtthätigkeit des Kindes. Daher iſt auch in dieſer Zeit die eigentliche Erziehung, die in Schutz, Pflege und Zucht beſteht, an ihrem Platze. Nach und nach muß dieſe aber zurücktreten und das Kind immer mehr angeleitet werden, ſich ſelbſt zu erziehen. Man darf ihm dann die Bildungsmittel nur nahe legen und es anreizen, dieſelben zu ergreifen, zu benutzen

und

Digitized by Google

und ſein Thun ſelbſt zu beſtimmen. Diejenigen irren daher ſehr, die z. B. durch das ganze Alter der Kindheit hindurch von dem Zöglinge unbedingten Gehorſam verlangen, die nur befehlen, damit das Kind gehorche. Sie verkennen ganz die Natur des Menſchen und das Weſen der Erziehung. Der Erzieher muß vielmehr, wo möglich überall, es ſo einrichten, daß das Kind ſich ſelbſt zum Handeln beſtimme, daß es ſelbſt das Rechte wähle, und er hat eben nur darüber zu wachen, daß es nicht auf Abwege gerathe. Wird dieſe Selbſtbeſtimmung dem Kinde ſchwer, fehlt es ihm an klarer Einſicht und an Kraft des Willens, iſt es nicht im Stande aus eigener Kraft das Rechte zu wählen, dann muß freilich das beſtimmte Gebot des Erziehers und der unbedingte Gehorſam des Kindes eintreten.

Des Menſchen Würde fordert unabweislich, daß er ſelbſtthätig ſeiner Beſtimmung entgegenſtrebe, daß er wahrhaft menſchlich, d. h. ſelbſtſtändig und vernünftig lebe. Es folgt hieraus nothwendig, daß er die rechte Art zu leben kenne, und daß er die Kraft habe, dieſer Kenntniß gemäß ſein Thun und Handeln ſelbſt zu beſtimmen. An ſich wäre es nicht unmöglich, daß der Menſch ſich dieſe Kenntniß durch das Leben ſelbſt, durch den Umgang mit Andern, durch Beobachtung der Natur, durch die ihn treffenden Schickſale ſich erwerbe, und auch die Kraft der Selbſtbeſtimmung verſchaffe. Aber wie langſam würde er auf dieſem Wege fortſchreiten, wie oft würde er irre gehen, wie oft ſich ſchaden, wie oft würde er ſeine Beſtimmung verfehlen! Er bedarf ſomit der Hülfe Anderer, um ſich die nöthige Lebenskenntniß anzueignen, um die Hinderniſſe zu überwinden, welche der Selbſtbeſtimmung im Wege ſtehen. Dieſe Hülfe muß aber immer ſo beſchaffen ſein, daß dadurch das Selbſtlernen befördert und die Kraft zur Selbſtbeſtimmung geſteigert wird. Und dieſe Unterſtützung nenne ich mit Graſer eben Unterricht.

Der Unterricht iſt alſo diejenige Unterſtützung, welche ein Gebildeter einem noch ungebildeten Menſchen leiſtet, damit dieſer ſich die lebendige Kenntniß der rechten Art und Weiſe des menſchlichen Lebens verſchaffe und die Kraft mehr und mehr ſteigere, auch wirklich der verlangten Kenntniß gemäß zu leben. Der Unterſchied zwiſchen dieſer Anſicht von dem Unterrichte und den gewöhnlichen, vorhin erwähnten Anſichren darüber, erhellet von ſelbſt, ſo daß es nur ſehr weniger Andeutungen bedarf. Nach der gewöhnlichen Anſicht ſoll der Unterricht dem Schüler Kenntniſſe mittheilen und Fertigkeiten aneignen oder die Kräfte deſſelben durch Kenntniſſe bilden; nach dem hier aufgeſtellten Begriffe aber ſoll der Unter-

Digitized by Google

richt dahin wirken, daß der Schüler ſich ſelbſt Kenntniſſe und Fertigkeiten erwerbe und ſeine Kräfte übe. Nach der gewöhnlichen Anſicht ſcheint es, als ob der Unterricht auf den Willen und die Charakterbildung gar keinen, oder doch nur einen geringen Einfluß habe, die hier gegebene ſpricht es dagegen aus, daß der Hauptzweck des Unterrichts gerade in der Bildung des Willens liege. Nach den gewöhnlichen Begriffen iſt der Lehrer bei dem Unterrichte die Hauptperſon und der Schüler ſoll durch ihn gebildet werden; nach meinem Begriffe aber tritt der Schüler als Hauptperſon hervor, und dieſer ſoll ſich ſelbſt bilden; die Bildung ſoll von innen heraus, nicht aber von außen hinein gehen. Wie wichtig dieſer Unterſchied iſt, wird jeder Lehrer leicht ermeſſen können.

Das Weſen des Unterrichts beſteht alſo in der Erweckung der Kraft und der Selbſtthätigkeit des Schülers, damit er ſich alle Kenntniſſe ſelbſt, durch eigne Mühe und Anſtrengung verſchaffe, welche zu einem ſelbſtſtändigen und vernünftigen Leben nothwendig ſind, und damit er ſich zu dem Rechten und Guten ſelbſt beſtimmen lerne. Das Weſen des Unterrichts iſt einzig und allein Anregung und Leitung der Kraft und Thätigkeit des Schülers. Es iſt ein langgehegter, verderblicher Wahn, daß dem Schüler Kenntniß und Einſicht von außen beigebracht werden könnten, und daß es des Lehrers Beruf ſei, poſitiv auf den Schüler einzuwirken und ihn zu bilden. Der pädagogiſche Unterricht würde dadurch mit demjenigen Unterrichte auf gleiche Stufe geſtellt, den man beſſer mit dem Namen Abrichtung bezeichnen könnte. Wahrhafte Kenntniß und Einſicht kann nie von außen in den Geiſt kommen, ſondern muß im Innern durch den Geiſt ſelbſt erzeugt werden. Die ſogenannten Kenntniſſe, die von außen in die Seele oder vielmehr bloß in das Gedächtniß gebracht werden, ſind noch keine wahren Kenntniſſe; ſie bleiben ſo lange etwas Fremdartiges, bis ſie von dem Geiſte ſelbſtthätig aufgefaßt und verarbeitet werden. Von außen kann keine wahrhafte Kenntniß, keine Einſicht in uns gebracht, von außen kann uns vielmehr nur Material, nur Stoff geboten werden, vermittelſt deſſen wir in uns ſelbſt Kenntniſſe erzeugen und Einſicht verſchaffen. Alles ſo recht eigentlich von außen angelernte Wiſſen hat keinen Werth, weil es auf die echt ſittliche Bildung keinen Einfluß hat, und die wahre Sittlichkeit ſogar hindert. Sehr ſchön ſpricht ſich hierüber Graſer in dem zweiten Theile ſeiner Divinität (dritte Ausgabe 1830) aus. Er ſagt hier S. 212: „Des Schülers Sittlichkeit, oder Religion, hat nur in „ſoweit Tugendwerth, als er die ihm mitgetheilte Belehrung in „ſich aufgenommen und zum klaren Bewußtſein erhoben hat. Hat

Digitized by Google

„er von der Belehrung nichts weiter aufgenommen, als Vorſchrif-„ten, dann wird ſeine ganze Tugend keine andere ſein, als ſclavi-„ſcher Gehorſam. Hat er aber die Belehrung im Sinne erfaßt, „und ſie durch ein Inſichkehren aus ſich ſelbſt producirt, ſo daß „er in der lichten Anſchauung des Wahren, Rechten, Guten und „Schönen lebt, dann wird ſein freier Geiſt ſelbſt durchaus mo-„raliſch geſtimmt ſein, und ſein freier Wille mit Liebe der Tugend „huldigen. Der Unterſchied zwiſchen jenem und dieſem Menſchen „iſt unbeſchreiblich und unbegreiflich, wenn man nicht die frei-„thätig erworbene Kenntniß als die wahre Grundbe-„dingung der Sittlichkeit und Tugend erfaßt."

Wie mit dem ſittlichen Leben, ſo iſt es mit dem Leben überhaupt. Wer immer nur nach äußern Regeln und Vorſchriften handelt und fremder Auctorität ſclaviſch folgt, wird es nie weit im Leben bringen. Das wahre Leben iſt erſt dann möglich, wenn die von außen gekommenen Lehren und Anweiſungen das Eigenthum des Geiſtes geworden ſind, wenn wir eine klare Einſicht in die Lebensverhältniſſe gewonnen haben, und wenn wir uns nicht mechaniſch, blind, ſondern mit klarem Bewußtſein zum Handeln entſchließen.

Und das Weſen des Unterrichts beſteht darin, daß in dem Schüler dieſes klare Bewußtſein angeregt, daß er angeleitet werde, ſich jene Einſicht und Lebenskenntniß zu erwerben.

Wie wichtig der Unterricht ſei, wenn man ihn ſo auffaßt, wie ich angedeutet habe, leuchtet von ſelbſt ein. Der Unterricht iſt es, der dem jungen Menſchen nicht nur das Ziel, nach welchem er unabläſſig ſtreben muß, vorhält, ſondern ihn auch anleitet, den ſicherſten Weg nach demſelben zu finden; der Unterricht iſt es, der den jungen Erdenbürger antreibt, ſeine Selbſtthätigkeit zu entfalten, und ſeine Kraft nach allen Richtungen hin zu üben; der Unterricht iſt es, der dem Schüler zur Erlangung der Lebenskenntniß und der moraliſchen Stärke unabläſſig anregt. Er ſichert das Fortkommen in der Welt, fördert die Herrſchaft der Vernunft und der Sittlichkeit, und übt den mächtigſten Einfluß auf die Bildung des Charakters aus. Die Worte, in denen Graſer (Vorrede zu dem 2. Theile der Divinität) die Wichtigkeit des Unterrichts andeutet, ſcheinen mir daher gar nicht übertrieben, ſondern vielmehr vollkommen entſprechend zu ſein. Er ruft nämlich aus: „Unterricht — bedeutungsvolles Wort! und doch ſo wenig noch „geachtet und gewürdigt! Unterricht — einziges Licht des Le-„benden, um ſein wahres Ziel zu erſchauen! — Unterricht — „einzig mächtiger Hebel, den Sterblichen zu ſeiner Würde empor-

Digitized by Google

„zuwinden! Unterricht — ewig fortlaufendes Band zur Verkettung der Geſchlechter! — Unterricht — wahrer Zündſtoff des „geiſtigen Lebens, Grundbedingung des lebendigen Glaubens, ſichere „Stütze des Rechtes und des Staates, Quelle wahrer, menſchli„cher Glückſeligkeit!"

Das wahre Weſen des Unterrichts, und ſomit ſeine Wichtigkeit iſt lange verkannt worden, und man hielt ihn, wenn auch für einen nothwendigen, doch untergeordneten und minder bedeutenden Theil der Erziehung überhaupt. Erſt durch Graſer iſt ſein innerſtes Weſen enthüllt und ſeine hohe Wichtigkeit herausgeſtellt worden. Es iſt übrigens klar, daß nur der Unterricht, wie er von mir nach Graſer in den Hauptzügen dargelegt worden iſt, von ſo hoher Bedeutung iſt, als eben ausgeſprochen wurde; und daß derjenige Unterricht, der nur darauf ausgeht, Kenntniſſe anzueignen oder das Erkenntnißvermögen einſeitig zu üben, keinen Anſpruch auf eine ſo hohe Stellung machen kann.

Leicht wird es nun ſein, das rechte Verhältniß des Unterrichts zur Schuldisciplin zu bezeichnen. Die Schuldisciplin hat einen zweifachen Charakter, einen polizeilichen und einen erziehenden. Zunächſt ſoll ſie bloß die äußere Ordnung, durch welche die zweckmäßige Ertheilung des Unterrichts möglich wird, erhalten; dann ſoll und wird ſie aber auch auf die innere ſittliche Bildung einwirken, indem die Schüler von Fehlern und übeln Angewohnheiten entwöhnt und zu einem ſittlichen Betragen angehalten werden. Wenn auch (wie oben dargethan worden iſt) die Schuldisciplin in ſittlicher Hinſicht einen engen Wirkungskreis hat, ſo iſt ſie doch wichtig genug, um die ganze Aufmerkſamkeit des Lehrers auf ſich zu ziehen. Wie wichtig ſie aber auch als ſittliches Bildungsmittel unter den Händen eines treuen, tüchtigen Lehrers werden kann, ſo ſteht ſie doch dem Unterrichte bedeutend nach. Sie kann dem Schüler einzelne Tugenden angewöhnen, oder ihn durch Uebung darin befeſtigen; ſie kann es dahin bringen, daß er den äußern Vorſchriften der Sittlichkeit folgt und die Regeln des Schicklichen beobachtet; ſie kann ihn bewegen, aus Furcht vor Mißbilligung und Strafe, oder aus dem Verlangen nach Lob und Belohnung, oder aus Gehorſam gegen die Gebote des Lehrers und aus Gewohnheit, gewiſſe Fehler zu vermeiden, und in den Verhältniſſen, welche die Schule darbietet, das Rechte zu thun; aber wahrhaft ſittlich kann die Schuldisciplin nicht machen. Denn man kann doch unmöglich behaupten, daß die Sittlichkeit in äußern Handlungen und in Gehorſam beſteht, der ſich auf menſchliche Auctorität oder auf Furcht oder Hoffnung ſtützt. Das Chri-

Digitized by Google

ſtenthum wie die Vernunft lehren deutlich genug, daß die wahre Sittlichkeit nur auf das Innere, auf die Geſinnung gegründet ſein kann, daß nur derjenige wahrhaft moraliſch handelt, der das Gute mit klarem Bewußtſein, durch ſeine innere Geſinnung genöthigt, vollbringt, weil es gut oder Gottes Wille iſt. Wer nur aus Gewohnheit oder andern äußern Urſachen gut handelt, dem geht gerade das ab, was das Weſen der Sittlichkeit ausmacht. Der Gehorſam iſt eine ſchöne Sache, er erhält aber dann erſt ſeinen vollen Werth, wenn er frei aus dem Innern hervorgeht, und nicht hervorgebracht wird bloß durch äußere Vorſchriften und Rückſichten. Daher habe ich mich früher gegen diejenigen erklärt, welche den unbedingten Gehorſam in die Schule durchaus wieder einführen oder ihn darin erhalten wollen, und welche in ihm allein das Heil der Welt ſehen. Obgleich höchſt achtungswerthe Männer dieſe Anſicht ausgeſprochen haben, ſo muß ich dieſelbe doch für eine heilloſe und höchſt gefährliche erklären, weil durch ſie geradezu an die Stelle der Sittlichkeit äußere Legalität geſetzt wird. Unbedingter Gehorſam muß allerdings in manchen Fällen gefordert werden, aber er iſt nichts als ein nothwendiges Uebel. Nur da, wo keine ſittliche Geſinnung hervorgerufen, wo freier Gehorſam nicht bewirkt werden kann, muß man unbedingten Gehorſam fordern, damit wenigſtens die äußern Regeln des Schicklichen befolgt, Uebertretungen der Geſetze und Störungen in der Geſellſchaft verhindert werden und das Zuſammenleben möglich bleibt. Freier Gehorſam, welcher gehorcht, nicht weil es von außen verlangt wird, ſondern weil die innere ſittliche Natur es fordert, muß das Ziel des Erziehers, der Schule ſein, weil nur er wahrhaft ſittlich iſt. Dieſes Ziel läßt ſich aber nicht durch die Schulzucht, ſondern lediglich durch den Unterricht erreichen; nur der Unterricht hat die Mittel, wahrhaft ſittliche Menſchen zu erziehen, weil nur er bewirken kann, daß das Gute aus freiem Entſchluſſe, nicht bloß aus Gewohnheit, gethan wird. Ihr werdet, lieben Amtsbrüder, hieraus erkennen, daß der Unterricht viel höher ſteht, als die Schuldisciplin, und daß der würdige Dieſterweg, dem die Pädagogik und die Schule ſchon ſo viel verdankt, wohl im Irrthum begriffen iſt, wenn er vor nicht gar langer Zeit behauptete, daß die Disciplin in der Schule wichtiger ſei als der Unterricht. Aber freilich hatte er den alt hergebrachten, nicht unſern Unterricht im Auge, und dann kann man ihm nicht ſo ganz Unrecht geben.

Die ſittliche Bildung muß durch den Unterricht bewirkt werden. Aber bei der Schwäche der menſchlichen Natur und bei der

Stärke des ſittlichen Sinnes, die zur freithätigen und klar bewußten Ausübung der Tugend erfordert wird, bedarf der Menſch überhaupt, und der unmündige insbeſondere auch paſſender Gelegenheiten, ſich in dem ſittlichen Handeln zu üben; ſein freies ſittliches Wollen bedarf der äußern Unterſtützung. Und dieſe kann und ſoll dem Schüler die Disciplin gewähren; durch ſie ſoll er, nicht mechaniſch in dem Rechtthun, wohl aber darin geübt werden, ſich ſelbſt für das Gute zu beſtimmen und dem Willen Gottes oder dem Sittengeſetze gemäß in allen Schulverhältniſſen zu leben. Die Schuldisciplin hat alſo eine untergeordnete Stelle, ob ſie gleich (ich wiederhole das ſchon oft Geſagte, um jeder Mißdeutung meiner Anſichten zu begegnen) ſehr wichtig iſt; ſie iſt nicht bloß in polizeilicher Hinſicht, ſondern auch als ſittliches Bildungsmittel nur die Gehülfin des Unterrichts.

Es wird nicht unpaſſend ſein, einige Einwürfe zu beleuchten, die meiner Anſicht mit ſcheinbarem Grunde gemacht werden können. Man könnte vielleicht mir die Erfahrung entgegen halten, daß Viele das Rechte und Gute erkennen, es auch eigentlich wollen, aber durch äußere Einflüſſe und üble Gewohnheiten von ſeiner Ausübung abgehalten und zur Sünde hingezogen werden; und da man gewöhnlich die ganze Schuld hiervon darauf ſchiebt, daß ſie nicht zum Guten gewöhnt ſeien, ſo folgert man daraus, daß die Gewöhnung doch einen größern Werth haben müſſe, als die bloße Erkenntniß. Wenn wir auch davon abſehen, daß in dieſem Erdenleben einmal eine vollkommene Tugend unmöglich iſt, ob wir gleich nach ihr hinſtreben ſollen, ſo iſt doch jener Einwurf darum nicht von Gewicht, weil er der Gewöhnung eine leere, todte Erkenntniß entgegenſetzt, die freilich für das practiſche Leben oft von geringer Bedeutung iſt. Durch unſern Unterricht ſoll aber eine lebendige, wirkſame Erkenntniß des Guten entſtehen, er ſoll zugleich durch Lebendigkeit und angemeſſene Benutzung zweckmäßiger Mittel darauf wirken, daß der Wille das erkannte Gute auch ergreife; er ſoll nicht bloß das Erkenntnißvermögen bilden, ſondern auch die Thatkraft anregen und ſtärken. Kann der Unterricht auch nicht in allen Schülern eine ſolche lebendige Erkenntniß erzeugen, ſo ſoll ſie doch ſein Ziel ſein. Mit Recht ſagt Graſer: ein Fehler der Gewöhnung verbeſſert ſich in der Folge leichter, wenn die richtige Belehrung, die richtige Erkenntniß eintritt; aber ein Fehler in der Menſchenbelehrung, z. B. Verwahrloſung einer Kenntniß, oder ein unrichtiger Begriff, ein Vorurtheil und dergleichen Mängel haben einen unnennbaren, oft wohl nie mehr zu verbeſſernden Schaden zur Folge.

Digitized by Google

Jene Erfahrung, die mir vielleicht entgegen gehalten werden könnte, hat ihren Grund entweder in einer todten Erkenntniß oder in dem Mangel an Uebung in der Selbſtbeſtimmung zum Guten, und ſie ſpricht daher nicht gegen meine Anſicht, nach der ich durch den Unterricht eine lebendige Erkenntniß erzeugt, und den jungen Menſchen ſowohl durch die häusliche Erziehung, als ſelbſt durch die Schulzucht darin geübt wiſſen will, ſich mit klarem Bewußtſein und ſelbſtthätig für das Wahre, Rechte und Gute zu entſcheiden.

Manche von Euch, lieben Amtsgenoſſen! geben vielleicht die Richtigkeit meiner Anſichten an ſich zu, halten aber ihre Verwirklichung in den Schulen, wo die Kinder der niedern Stände unterrichtet werden, für unmöglich. Sie können nicht glauben, daß z. B. Bauernkinder auf die Höhe der Erkenntniß geführt werden können, von wo aus ſie ohne ſclaviſchen Gehorſam gegen äußere Vorſchriften und Regeln durch freie Selbſtbeſtimmung das Gute wählen können; ſie zweifeln, daß man in Kindern, wie ſie ihre Schule in ſich ſchließt, durch den bloßen Unterricht ſo auf die ſittliche Bildung wirken könne, und meinen, daß für ſie der äußere Gehorſam und Gewöhnung doch ein wirkſameres Mittel für die Sittlichkeit ſei, als der Unterricht. Ich hoffe, daß diejenigen, die ſo zu denken vielleicht geneigt ſein möchten, bei reiflicherem Nachdenken von der Unrichtigkeit ihrer Meinung ſich ſelbſt überzeugen werden, und ich brauche deshalb nur mit wenigen Worten dieſen Einwurf abzuwehren.

Das Weſen der Sittlichkeit iſt für alle Stände der bürgerlichen Geſellſchaft daſſelbe. Ein Bauer, der nicht aus innerem Drange, aus innerer Ueberzeugung in ſeinen Verhältniſſen recht handelt, iſt eben ſo wenig wahrhaft ſittlich gut, als ein Miniſter, bei dem dieß nicht der Fall iſt. Da aber die Lebensverhältniſſe eines Landmanns weit einfacher ſind, als die eines Miniſters, ſo braucht auch für das Sittliche die Erkenntniß des Landmannes nicht dieſelbe Ausdehnung und Höhe zu erhalten, als die des Staatsmannes, ob ſie gleich in ihrer Sphäre eben ſo lebendig ſein muß, als die des letztern. Ferner könnte ich fragen, ob diejenigen, die mir jenen Einwurf zu machen geneigt ſein möchten, ſchon einen Verſuch mit einem ſolchen Unterrichte, wie ich ihn mit Graſer verlange, gemacht haben? Endlich iſt auch wohl zu bedenken, daß der Lehrer bei ſeinem Unterrichte immer das Höchſte (in ſeiner Art) erſtreben muß; an wie vielen Schülern er ſeinen Zweck erreicht, das hängt freilich zum Theil von Umſtänden ab, die nicht in ſeiner Gewalt ſind; darauf hat er aber auch keine

Digitized by Google

Rückſicht zu nehmen. Er thue vollſtändig ſeine Pflicht, und ſtelle es Dem, von welchem aller Segen kommt, anheim, wieviel und welche Früchte ſein pflichttreues Wirken haben wird.

Sollte es nun wirklich nothwendig ſein, die Wichtigkeit der Schule beſonders darzulegen, und die Frage zu beantworten, ob ſie als Unterrichtsanſtalt oder als Erziehungsanſtalt (in dem früher bezeichneten Sinne) von größerer Bedeutung iſt? Ich glaube nicht! denn dies geht aus dem bisher Geſagten deutlich hervor, und jeder Leſer wird leicht ſelbſt mit ſich einig werden, wenn er nur die Frage ſo ſtellt: hat eine Anſtalt für wahre Lebensbildung und für die Erzeugung eines echten, freien, ſittlichen Handelns, oder eine Anſtalt für mechaniſche Gewöhnung an äußere Vorſchriften und Regeln und für die Uebung im unbedingten Gehorſam die höhere Bedeutung?

Meinen Leſern muß ich die Prüfung des Geſagten überlaſſen. Die Sache verdient, das ſieht wohl Jeder, reifliche Erwägung. Möge ſie ihr werden! Gewiß wird dann noch ein weit ſchöneres Geſtirn über dem Volksſchulweſen aufgehen, wenn erſt die Idee des wahren Unterrichts Eingang gefunden hat in die Herzen der Lehrer und in die Schulen für's Volk!

Digitized by Google

VI.

Graſer's Erziehungs-Syſtem.

Digitized by Google

Digitized by Google

Seit den Zeiten des Alterthums ſind vielfache Verſuche gemacht worden, eine Wiſſenſchaft der Erziehung aufzuſtellen, ohne daß dieſe Verſuche bis auf die neueſte Zeit ganz gelungen wären. Zwar ſuchten ſchon die beiden gefeierteſten Philoſophen Griechenlands die Grundſätze der Erziehung a priori feſtzuſetzen; es konnte ihnen aber bei dem damaligen Stande der Cultur und bei dem Mangel der wahren Religion unmöglich gelingen, das Wahre zu finden, und die Grund- und Hülfswiſſenſchaften der Pädagogik waren noch viel zu wenig ausgebildet, als daß man von ihnen ein wahrhaftes Syſtem hätte erwarten können. Nach dem Untergange Griechenlands und Roms trat für die Pädagogik eine finſtere Periode ein. Denn obwohl durch Gründung des göttlichen Reiches auf der Erde, des Chriſtenthums, der Grund zu beſſern Anſichten über die Erziehung gelegt wurde, ſo wirkte das chriſtliche Princip doch zunächſt nur auf die Praxis ein, und auch dieſe Einwirkung wurde bald wieder geſchwächt, da die urſprüngliche Reinheit der Chriſtuslehre immer mehr verloren ging, und an ihre Stelle todte Glaubensformeln traten. In dieſem Zuſtande blieb die Pädagogik das ganze Mittelalter hindurch, und ſelbſt die in das ganze geiſtige Leben ſo tief eingreifende Reformation und die ihr vorangegangene Wiederherſtellung der Wiſſenſchaften im Abendlande wirkten nur auf die Geſtaltung der Schulen ein, und legten nur hierdurch den Grund, auf welchem Jahrhunderte nachher eine Erziehungswiſſenſchaft erbaut werden konnte. Die durch das Auftreten des Philanthropinismus erregte Gährung auf dem Gebiete des Unterrichtsweſens machte zuerſt das Bedürfniß einer wiſſenſchaftlichen Behandlung der Erziehungslehre fühlbarer, und man war ſeitdem bemüht, Grundſätze und Syſteme aufzuſtellen. Man blieb aber dabei meiſtentheils nur an dem Aeußern hängen, ohne in das Weſen einzudringen; man begnügte ſich, Beobachtungen anzuſtellen, Erfahrungen zu machen, und dieſe, ſo gut es gehen wollte, zu ordnen und an einander zu reihen. So nothwendig es war, daß dieſe Arbeit einem wahren wiſſenſchaftlichen Syſteme

vorherging, ſo wenig konnte man das hierdurch Gewonnene ſchon eine Wiſſenſchaft der Erziehung nennen. Erſt in dem jetzigen Jahrhunderte wurde die Erziehungslehre zu einer Wiſſenſchaft erhoben, und es iſt meines Wiſſens zuerſt Graſer*), dem dieß gelang, obgleich Mehrere vor ihm es verſuchten. Nach ihm haben ſich beſonders Gruner**) und Benecke***) um die echt wiſſenſchaftliche Behandlung der Erziehungslehre Verdienſte erworben. Faſt alle übrigen ſonſt trefflichen Schriftſteller über die Erziehung, z. B. Schwarz, Seiler, Niemeyer u. A., beſchränkten ſich darauf, an dem Faden der Erfahrung Grundſätze und Regeln für die Erziehung und den Unterricht aufzuſtellen, ohne bis zum Anfangspunkte der pädagogiſchen Erkenntniß aufzuſteigen; oder ſie ſuchten (wie Greiling u. A.) die Nothwendigkeit und Möglichkeit einer Wiſſenſchaft der Erziehung darzuthun und einen oberſten Grundſatz aufzuſtellen, ohne daß ſie mit Erfolg ein wiſſenſchaftliches Syſtem ſelbſt erbauten.

Es iſt ſchon früher, und wiederum in der neueſten Zeit, die Möglichkeit einer Wiſſenſchaft der Erziehung beſtritten worden. Man berief ſich bei dieſer Behauptung auf den empiriſchen Charakter der Pädagogik, und fand es ſonderbar, Erziehungsgrundſätze a priori zu entwickeln, da man dieſe doch nur dann gelten laſſen könnte, wenn die Erfahrung ſie als wahr beſtätige; und man ſchloß nun hieraus, daß die Erfahrung die hauptſächlichſte Quelle der Pädagogik ſei, und daß es nur darauf ankomme, aus den einzelnen Beobachtungen und Erfahrungen allgemeine Regeln und Grundſätze abzuziehen, und daß mithin die Erziehungslehre nur eine Erfahrungswiſſenſchaft in dem Sinne, wie man auch die Chemie, die Naturgeſchichte ꝛc. Wiſſenſchaften nennt, ſein, nie aber eine Wiſſenſchaft im ſtrengern Sinne werden könne. Das Irrige in dieſen Anſichten läßt ſich leicht nachweiſen. Wenn auch zugegeben werden muß, daß Beobachtung und Erfahrung über-

*) In ſeiner Schrift: Divinität oder das Princip der einzig wahren Menſchenerziehung zur feſtern Begründung der Erziehungs- und Unterrichtswiſſenſchaft von Dr. J. B. Graſer, Königl. Baier. Regierungs- und Kreis-Schulrathe. Dritte, ganz frei bearbeitete Auflage. 2 Theile. 1r. Th. 364 und 2r. Th. 340 S. gr. 8. Bayreuth, 1830. 4 Thlr.

**) Gruner, G. A., Verſuch einer wiſſenſchaftlichen Begründung und Darſtellung der wichtigſten Hauptpunkte der Erziehungslehre. gr. 8. Jena 1821. 1½ Thlr.

***) Erziehungs- und Unterrichtslehre. Von Dr. Friedrich Eduard Benecke, Profeſſor an der Univerſität zu Berlin. 2 Bände. Berlin, 1835, 1836.

Digitized by Google

haupt und bei der Erziehung insbeſondere von hoher Bedeutung ſind, ſo iſt doch auch auf der andern Seite klar, daß ſie nie ganz ſichere Führer ſein und werden können, weil ſie an ſich ſehr unſicher und vielgeſtaltig ſind. Wie oft ſind ſich nicht Erfahrungen entgegengeſetzt! Wie ſelten werden ſie richtig angeſtellt! Wie wenig paßt oft das, was für gewiſſe Fälle durch Beobachtung und Erfahrung als gut und zweckmäßig erkannt worden iſt, auf andere ähnliche Fälle! Noch mehr! Erfahrungen und Beobachtungen können in der Erziehung nur dann mit Nutzen angeſtellt werden, wenn man dabei von Grundſätzen ausgeht, die ſchon vorher gewiß ſind, wenn man das durch die Erfahrung Gefundene mit ihnen zuſammenhält und darauf bezieht. Außerdem tappt man nur aufs Gerathewohl im Finſtern, und ein ſolches blindes Suchen wird, wenn es auch zuweilen zum Rechten führt, doch öfter auf Irrwege leiten. Die Grundſätze aber, durch welche ſich der Beobachter muß führen laſſen, können natürlich nicht erſt aus der Erfahrung, ſie müſſen vielmehr auf anderm Wege gefunden und als wahr erkannt worden ſein. Endlich aber kann die Erfahrung über den Zweck der Erziehung gar keine ſichern Aufſchlüſſe geben, indem ſie wohl die Erziehungszwecke kennen lehrt, die man in der Wirklichkeit verfolgt, aber nicht die, welche man verfolgen ſollte. Wenn auf dieſe Art die Unzulänglichkeit eines nur auf die Erfahrung gebauten Erziehungsſyſtems klar geworden iſt, ſo läßt ſich auf der andern Seite die Möglichkeit einer Wiſſenſchaft der Erziehung eben ſo leicht erweiſen. Denn dieſe Möglichkeit beruht auf der Erkenntniß der Beſtimmung des Menſchen, zu der wir nimmermehr durch Erfahrung, ſondern nur a priori, am ſicherſten durch die göttliche Offenbarung gelangen können. Aus der klar erkannten Beſtimmung des Menſchen müſſen die Grundſätze der Erziehung entwickelt werden, und dadurch entſteht eine Wiſſenſchaft der Erziehung. Die Beobachtung und Erfahrung verliert dadurch nichts an ihrem Werthe; denn ſie muß bei der Anwendung der auf wiſſenſchaftlichem Wege gefundenen Grundſätze und Regeln immer die Hauptrolle ſpielen.

Der würdige Graſer hat das Verdienſt, die Nothwendigkeit einer Erziehungswiſſenſchaft zuerſt klar nachgewieſen und die Grundſätze dieſer Wiſſenſchaft vollſtändig aufgeſtellt zu haben. Kaum dürfte ſich auch wohl Jemand finden, der hierzu mehr geeignet wäre, als gerade er. Denn er beſitzt nicht nur eine ausgebreitete und tiefe wiſſenſchaftliche Bildung, ſondern es kommt bei ihm hierzu auch noch eine ſeltene Kenntniß der Menſchen und des Lebens,

Digitized by Google

die er ſich in den günſtigſten Lebensverhältniſſen und in den ehrenvollſten Aemtern erworben hat.

Zum erſten Male erſchien die Divinität im Jahre 1811 und fand ſolchen Beifall, daß ſchon 1813 eine neue Auflage nothwendig wurde. Die mir vorliegende dritte iſt als ein ganz neues Werk anzuſehen, da ſie nicht nur äußerlich von der zweiten verſchieden iſt, ſondern auch in ihrer Darſtellung von derſelben ſich weſentlich unterſcheidet. Der Inhalt an ſich, oder das Syſtem des Verfaſſers iſt natürlich daſſelbe geblieben.

Was nun den wiſſenſchaftlichen Werth der Schrift betrifft, ſo irrt man wohl nicht, wenn man ſie als das wichtigſte und gelungenſte Erzeugniß auf dem Felde der pädagogiſchen Literatur bezeichnet. Die Erziehungslehre iſt echt wiſſenſchaftlich dargeſtellt, der oberſte Grundſatz aus der Tiefe des Menſchenlebens hervorgehoben, und die einzelnen nähern Beſtimmungen ſind mit einer Schärfe und Konſequenz daraus hergeleitet, die faſt nichts zu wünſchen übrig läßt. Man ſieht auf jeder Seite, wie tief der Verfaſſer ſeinen Gegenſtand erfaßt, wie er überall bis auf das Weſen dringt, und wie klar Alles ihm vor der Seele ſtand. Und eben ſo klar als er dachte, giebt er ſeine Gedanken wieder, ſo daß man ihm ohne große Mühe folgen kann, wenn man nur ſeine erſten Auseinanderſetzungen beſtimmt aufgefaßt, und dadurch den oberſten Grundſatz in ſeinem Weſen und in ſeiner Bedeutung erkannt hat. Es iſt möglich, daß manche Folgerung aus dem höchſten Grundſatze eine ſtrenge Prüfung nicht ganz aushält, aber dies kann dem Werthe der Schrift und dem hohen Verdienſte ihres Verfaſſers nichts nehmen. Denn wo wäre der Menſch, der ein in allen ſeinen Theilen gleich vollkommenes Werk hervorzubringen im Stande wäre? Nur Einer iſt vollkommen, und kein Anderer. Eher ließe es ſich tadeln, daß der Verfaſſer die wiſſenſchaftliche Unterſuchung durch Nebenbetrachtungen oft unterbricht, und dadurch den Ueberblick über ſein ganzes Syſtem und das Auffaſſen deſſelben erſchwert. Er hielt dieſe Abſchweifungen freilich für nothwendig, um vorgefaßte Meinungen in ihrer Blöße darzuſtellen, um den Irrthum in beſtehenden Anſichten aufzudecken, um Einwürfen zuvorzukommen, und ſo ſeinem Syſteme den Weg in die Wirklichkeit zu bahnen. Aber der Erfolg würde gewiß derſelbe geweſen ſein, wenn er die Wahrheit nackt hingeſtellt hätte. Denn dieſe hat eine ſolche Kraft in ſich, daß ſie von ſelbſt durchdringt, wenn ſie auch vielleicht eine Zeit lang verkannt werden könnte. Ja, es läßt ſich wohl behaupten, daß es für den Erfolg ſeiner Bemühungen beſſer geweſen wäre, wenn der Verfaſſer alle Nebenbetrachtungen vermieden hätte. Denn

Digitized by Google

die der Wahrheit inwohnende Kraft wird nicht nur oft geſchwächt, wenn man ihr durch Nebenſachen mehr Anerkennung verſchaffen will; ſondern ihr Eingang in den Geiſt Anderer wird auch ſehr erſchwert, wenn man durch polemiſche Seitenblicke das Selbſtgefühl Anderer verletzt.

Ein anderer Mangel der Schrift iſt wohl der, daß der Verfaſſer, beſonders im zweiten Theile, wo von dem Unterrichte gehandelt wird, Manches in den Kreis ſeiner Unterſuchung gezogen hat, was nicht in eine Wiſſenſchaft der Erziehung gehört. Es wird dies weiter unten mehr hervorgehoben werden.

Endlich könnte vielleicht getadelt werden, daß der Verfaſſer im Einzelnen zuweilen, ſo zu ſagen, zu konſequent iſt, d. h. daß er Alles unter das Syſtem bringen, Alles, auch das mehr Zufällige aus ſeinem höchſten Grundſatze ſtreng wiſſenſchaftlich entwickeln will. Dieſes Streben hat ihn vielleicht verleitet, manches, was der Wirklichkeit angehört, ſeinem Syſteme gemäß zu geſtalten, ſtatt es zu nehmen, wie es durch die Natur und Wirklichkeit geſtaltet vorliegt. Auch hierauf wird weiter unten mehr hingedeutet werden.

Dieſe Mängel aber, wenn ſie auch vielleicht als ſolche mit Recht bezeichnet werden dürfen, betreffen nicht die Hauptſache, nicht das Weſen des Syſtems, das der Verfaſſer aufſtellt. Dieſes ruht auf ſicherem Grunde, der wohl nicht leicht wird erſchüttert, oder gar umgeſtürzt werden können.

Man darf übrigens in der Schrift, der ich hier folge, nicht eine ausgeführte Erziehungslehre ſuchen. Der würdige Verfaſſer wollte nur die Grundſätze für die Erziehung und den Unterricht aufſtellen, nur die Ideen angeben, durch welche ſich der Erzieher und Lehrer leiten laſſen ſoll. Er giebt alſo nur das Gerüſt, das Fachwerk der Erziehungswiſſenſchaft, und er hat ſich die Ausfüllung deſſelben, wie es ſcheint, noch vorbehalten, oder will ſie Andern überlaſſen. Wenn daher die „Divinität” auch nicht im allgemeinen Sinne vollſtändig genannt werden kann, ſo iſt ſie doch in Bezug auf ihren beſondern Zweck als ganz vollſtändig zu bezeichnen. Denn die Folgerungen aus dem höchſten Grundſatze der Erziehung erſtrecken ſich auf Alles, was bei der Erziehung und dem Unterrichte von Wichtigkeit iſt, und man hat in dieſer Hinſicht ein wohlgeordnetes Ganze vor ſich. Die Ausführung der einzelnen Grundſätze und Beſtimmungen wird aber nicht ganz vermißt; der Verfaſſer hielt es für nöthig, dieſelbe an manchen Stellen zugleich zu geben. Ich bemerke übrigens hier beiläufig, daß Graſer in ſeiner Schrift: „Die Elementarſchule für's Leben” zu einem Theile der Divinität den Commentar ſchon geliefert hat.

Digitized by Google

Nach dieſen allgemeinen Bemerkungen muß ich zur Darlegung des Inhalts der mir vorliegenden Schrift übergehen. Der Verfaſſer hat ſein Werk ſehr paſſend in zwei Theile getheilt, deren erſter die Erziehungslehre, deren zweiter die Unterrichtslehre enthält. Jeder Theil hat wiederum mehrere Abtheilungen und Unterabtheilungen, die nach und nach in meiner Anzeige hervortreten ſollen.

In den erſten zwei und zwanzig Paragraphen bahnt ſich der Verfaſſer den Weg und legt den Grund zu ſeiner Unterſuchung, indem er den Begriff vom Menſchen und dem Menſchenleben feſtſtellt. Er ſchlägt hierbei nicht den gewöhnlichen Gang ein, nach welchem man die allgemeinen Eigenſchaften des Menſchen von den einzelnen Individuen abzieht und hieraus den Begriff des Menſchen conſtruirt, ſondern er ſteigt zum höhern Bewußtſein hinauf und ſchöpft hieraus ſeinen Begriff. Von der Idee des Lebens ausgehend, zeigt er das Weſen der Schöpfung und die verſchiedenen Arten der geſchaffenen Dinge, und entwickelt hieraus das Weſen des Menſchen und des Menſchenlebens. Das Weſen des Menſchen findet er in dem Vernunfttriebe, oder in dem Vermögen der Vernunft und des freien Willens. Der Menſch und das Menſchenleben ſind hervorgegangen aus dem Urleben, aus Gott, das, eben weil es das Urleben iſt, keine Beſtimmung hat. Es iſt ſich ſelbſt Zweck; es iſt, weil es iſt und wie es iſt. Alles aber, was vom Urleben ausgeht, hat ſeine Beſtimmung, und dieſe kann keine andere ſein, als das Urleben ſelbſt durch ſein Daſein und in ſeiner Art darzuſtellen, zu offenbaren. Der Menſch ſoll daher durch freie Geſinnung und That das Ebenbild der Gottheit in ſeinem Leben darſtellen, oder mit andern Worten, er ſoll das Divine, das ihm, entgegen dem Animaliſchen, eingeboren iſt, auch in ſeinem Leben nachweiſen; oder die Divinität ſoll ſeines Seins Bedingung und Ziel ſein. — Dieſe Auseinanderſetzung iſt ſo klar und die Wahrheit des Gefundenen drängt ſich dem Bewußtſein mit ſolcher Gewalt auf, daß über die Sache ſelbſt gar kein Zweifel entſtehen kann. Auch ſtimmt ſie ganz mit dem überein, was der göttliche Stifter unſerer Religion uns über unſere Beſtimmung offenbart hat. Nur über den Ausdruck Divinität könnten Zweifel entſtehen. Aus den gegebenen Andeutungen wird wohl erſichtlich ſein, was der Verfaſſer darunter verſteht. Ich glaube aber dennoch, daß er dieſes Wort hätte vermeiden können. Denn es ſoll, obgleich in einer Anmerkung dies geleugnet wird, doch im Grunde nichts Anderes bedeuten, als Gottähnlichkeit. Der Begriff der Gottähnlichkeit iſt unſtreitig von dem Begriffe der Göttlichkeit ſehr verſchieden, und der Ausdruck: der Menſch ſoll Gott ähn-

Digitized by Google

ähnlich werden, bezeichnet doch nichts anderes, als: der Menſch ſoll in ſeinem Leben ſo ſein, wie Gott in dem ſeinigen; oder: der Menſch ſoll in ſeinem Leben und auf ſeine Art das Ebenbild Gottes darſtellen. Doch laſſen wir das Wort und halten uns an die Sache.

Aus der weitern Betrachtung des Menſchen und ſeines Verhältniſſes zum Reiche des Endlichen wird nun gezeigt, daß der Menſch erzogen, zur Divinität herangebildet, oder dahin gebracht werden müſſe, ein divines Leben führen zu können. Hieraus folgt die Nothwendigkeit der Erziehung, und hieran knüpft ſich wiederum die Entſtehung der doctrinellen empiriſchen Pädagogik und die Nachweiſung des Bedürfniſſes einer Wiſſenſchaft der Pädagogik. In §. 33. wird ſodann der Grundſatz der Erziehungswiſſenſchaft aufgeſtellt. Er lautet ſo: Der werdende Menſch muß von den reifen dahin unterſtützt werden, daß er auch zu der Reifheit gelangt, um ſein Leben nach ſeiner Beſtimmung durch ſich ſelbſt zu führen. Die Ableitung dieſes Grundſatzes ſtützt ſich auf folgende Sätze: 1. Der Menſch ſoll ſein Leben (im vollen Sinne des Wortes — ſein Sein) nach ſeiner Beſtimmung durch ſich ſelbſt begründen; darin beſteht das Weſen ſeiner Natur. 2. Der Menſch kann aber, wie alle endliche Weſen, nur allmählig zu der Kraft gelangen, um ſein Leben nach ſeiner Beſtimmung zu begründen. 3. Der Menſch kann ohne Unterſtützung von Reifen gar nicht zu dieſer Kraft gelangen. 4. Der Reife hat die unbedingte Pflicht, dieſe Unterſtützung zu leiſten. 5. Die Unterſtützung muß aber nur dahin und in ſo weit geleiſtet werden, daß der Menſch die Kraft erhält, ſein Leben durch ſich zu begründen.

Der Sinn dieſes Grundſatzes kann nicht zweifelhaft ſein, da er ſchon aus den mitgetheilten Bemerkungen über die Beſtimmung des Menſchen hervorleuchtet. Er ſpricht nämlich nichts Anderes aus, als daß der Erzieher den Unmündigen befähigen ſoll, ſein Leben in Gott zu führen, in ſeinem Leben das Ebenbild Gottes darzuſtellen, und er fällt ſonach mit der Forderung des Chriſtenthums zuſammen, und erhält dadurch um ſo größere Gewißheit. Wenn Jemand ſagen wollte, der vom Verfaſſer aufgeſtellte Grundſatz ſei alſo nicht neu, ſo hätte er in einem gewiſſen Sinne Recht. Er iſt in ſo fern nicht neu, als er ſchon im Chriſtenthume liegt und ſelbſt von Manchen auf die Erziehung übergetragen worden iſt; er iſt aber auch auf der andern Seite neu durch die philoſophiſche Begründung, die er durch Graſer erhalten hat, durch die eigenthümliche Form, in der er erſcheint, und durch die An-

Digitized by Google

wendung, die von ihm auf alle Theile der Erziehung gemacht wird. Es iſt ihm aber noch ein anderer Vorwurf gemacht worden, den wir hier in der Kürze zurückweiſen wollen. Man ſagt nämlich: „Gottähnlichkeit iſt allerdings das Höchſte, was von dem Menſchen erſtrebt werden kann, und der Gedanke ſelber einem frommen Gemüthe der anregendſte für ſein Streben hienieden. Aber als oberſter Grundſatz der Erziehungslehre erregt er dem nach Einſicht ſtrebenden Verſtande ſchon deshalb Verdacht, weil kein Menſch im Stande iſt, ſich anders eine Vorſtellung von Gott zu machen, als indem er ſich die menſchliche Natur befreit denkt von ihren Mängeln, ſich ſomit die Fähigkeiten und Anlagen ſeiner Seele vorſtellt in ihrer höchſten Vollendung. Nur durch Vorſtellung der Aeußerungen ſeines eigenen Geiſtes gelangt der Menſch zur Vorſtellung des vollkommenſten aller Geiſter. Dem gemäß enthält jener bildliche Ausſpruch eigentlich nur die Weiſung: Bilde deinen Zögling zu höchſt möglicher Vollkommenheit. Dies iſt ein für die ſprachliche Mittheilung gelungener Satz, keineswegs aber ein fruchtbarer! Denn die Frage iſt nun eben, worin denn des Menſchen Vollkommenheit beſtehe". In dieſer Gegenrede finden ſich mehrere, hauptſächlich zwei Irrthümer. Es iſt eine irrige Anſicht, daß man ſich nur dadurch eine Vorſtellung von Gott machen könne, daß man die Eigenſchaften des menſchlichen Geiſtes (nicht der menſchlichen Natur, denn dieſe iſt geiſtig-körperlich) bis zum höchſten Grade ſteigere. Denn einmal können wir uns von dem Weſen Gottes gar keine eigentliche Vorſtellung machen, ſondern wir können Gott nur in der Idee erfaſſen, und dann giebt es auch noch andere Wege, die Eigenſchaften Gottes (freilich nach dem Maße des menſchlichen Erkenntnißvermögens) kennen zu lernen, z. B. die Betrachtung der Natur, oder die Analyſirung der Idee des Urlebens. Jedenfalls aber iſt bei jenem Einwurfe der Sinn der Forderung: erziehe deinen Zögling ſo, daß er in ſeinem Leben das Ebenbild Gottes darſtellen könne, unrichtig aufgefaßt worden. Denn es ſoll damit nicht geſagt werden, daß der Zögling zu göttlicher Vollkommenheit überhaupt herangebildet werden ſolle, ſondern es wird bloß verlangt, daß er in ſeinem Leben, auf der Stufe ſeines Daſeins, auf welche er geſtellt worden iſt, in dem Stande, in welchen die Vorſehung ihn gewieſen hat, ſo handele und lebe, daß dadurch die göttliche Natur in ihm ſichtbar wird, daß er zeigt, er ſei ein Ausfluß des Urlebens, er habe nicht bloß eine animaliſche, ſondern zugleich eine geiſtige Natur. Hierzu bedarf es aber nicht der höchſt möglichen Ausbildung der Geiſtes-

Digitized by Google

kräfte. Uebrigens hat Jeſus, indem er die Menſchen auffordert, nach dem Ebenbilde Gottes zu leben, gewiß nichts Leeres verlangt.

Es iſt hier natürlich nicht der Ort, den Graſer'ſchen Grundſatz, der uns vollkommen richtig und für die ganze Erziehungslehre höchſt fruchtreich erſcheint, mit den höchſten Grundſätzen zu vergleichen, die von Andern aufgeſtellt worden ſind. Aber einen Vorzug, den er vor dieſen hat, können wir nicht mit Stillſchweigen übergehen. Andere als höchſte aufgeſtellte Erziehungsgrundſätze, z. B. der eine Zeit lang ſehr beliebte: bilde in dem Zöglinge alle dem Menſchen eigenthümliche Anlagen und Fähigkeiten harmoniſch aus, ſind nicht allgemein, indem ſie nicht auf alle Lebensverhältniſſe oder Stände der Menſchen paſſen. Man kann ſie, wie den erwähnten, gewöhnlich nicht auf die niedern Klaſſen der Menſchen, ſondern nur auf die höhern anwenden, wenn ſie noch einen beſtimmten Sinn behalten ſollen. Der von Graſer aufgeſtellte Grundſatz iſt aber allgemein; denn er verlangt, daß der Zögling dahin unterſtützt werde, daß er in ſeinem Leben (auf dem ihm angewieſenen Standpunkte) ſich als das Ebenbild Gottes darſtellen könne. Dies, und daß Graſer auf die Selbſterziehung unabläſſig dringt, und den Zögling nur darin unterſtützt wiſſen will, ſcheint uns ein Hauptvorzug ſeines Syſtems vor andern zu ſein. Alle Erziehungslehrer, ſo weit Referent ſie kennt, haben den Fehler, daß ſie die verſchiedenen Stände der Menſchen nicht berückſichtigen, als ob der Stand des Menſchen keine Modificationen in der Erziehung nothwendig mache.

Indem unſer Verfaſſer ſeinen oberſten Grundſatz der Erziehung aufſtellte, hat er gleichſam das Licht angezündet, welches das ganze Gebiet der Erziehungslehre erhellt. Wie das Licht ſeine Strahlen nach allen Seiten hin ausſendet, ſo werden nun von jenem Grundſatze alle beſondern Beſtimmungen abgeleitet, wodurch die ganze Erziehungswiſſenſchaft eine feſte Geſtalt erhält. Wir wollen der Entwickelung des Graſer'ſchen Syſtems nun folgen, müſſen uns aber beſcheiden, nur den Gang im Allgemeinen anzudeuten, weil ſonſt zu viel Raum erfordert würde.

Der erſte Theil der Schrift, die Erziehungslehre, zerfällt wiederum in die Erziehungswiſſenſchaft und die Erziehungskunſt; und die erſte handelt 1. vom Ziele der Menſchenerziehung, und 2. von der Art und Weiſe der Menſchenerziehung.

Das erſte Hauptſtück handelt von dem Ziele der Menſchenerziehung im Allgemeinen. Daſſelbe iſt, wie ſchon angegeben worden, Divinität oder ein divines Menſchenleben. Es liegen darin folgende einzelne Beſtimmungen: 1) Der dem Menſchen

Digitized by Google

eingeborne Trieb zur Thätigkeit muß angeregt, geübt, und durch die Uebung die Luſt zur Thätigkeit erzeugt werden; denn der Grundcharakter des Menſchenlebens iſt freies Handeln, Wirken und Schaffen. 2) Der Menſch muß zur Selbſtſtändigkeit erzogen werden; denn die menſchliche Lebensthätigkeit muß eine freie Thätigkeit ſein. 3) Der Geiſt des Menſchen muß vom erſten Moment ſeiner Entwickelung an gebildet werden; denn das Menſchenleben iſt ein Leben des Geiſtes. 4) Die Erziehung muß zur Gerechtigkeit führen; denn das Menſchenleben muß ein Leben der Gerechtigkeit ſein. 5) Menſchenliebe iſt ebenfalls ein Ziel der Erziehung; denn das Menſchenleben muß ein Leben der Liebe ſein. Im zweiten Hauptſtücke iſt vom Chriſtenthume als Ziel der Menſchenerziehung die Rede. Es wird gezeigt, daß die Forderung, den Menſchen zur Divinität zu erziehen, gleichbedeutend ſei mit der, den Menſchen zur Religion, zum Chriſtenthume, zu erziehen. Graſer faßt aber den Begriff der Religion tiefer, als es gewöhnlich geſchieht, indem er darunter ein wahrhaft religiöſes Leben, ein Leben in Gott verſteht. Eben darum hat er auch vollkommen Recht, wenn er eine religiöſe Erziehung im Gegenſatze gegen phyſiſche oder intellectuelle für einen heilloſen Widerſpruch erklärt. Denn auch die körperliche und intellectuelle Erziehung ſoll religiös ſein. Das dritte Hauptſtück legt das oberſte Ziel der Menſchenerziehung in ſeinen verſchiedenen Beziehungen dar, nämlich in Bezug auf die phyſiſche, moraliſche, intellectuelle und äſthetiſche Erziehung. Die drei letztern Erziehungsarten werden aber nicht ganz im gewöhnlichen Sinne genommen. Unter der intellectuellen Erziehung wird nicht eine Uebung und Bildung des Verſtandesvermögens, des beſſern Gebrauchs wegen, verſtanden, ſondern die Bildung für den Sinn der Wahrheit, und die Uebung des Verſtandesvermögens iſt nur ein Mittel, dieſen Sinn zu bilden. Die moraliſche Erziehung iſt dem Verfaſſer das Streben, den Menſchen unnachläſſig auf ſeine Abkunft und die ſeiner Mitmenſchen hinzuweiſen, um die Liebe zu Gott dem Vater und die zu den Menſchen zu erregen, damit der Menſch nicht bloß gerecht und wohlthätig ſei, ſondern, von Liebe getrieben, darauf ſinne und trachte, Wohlſein und Glückſeligkeit zu befördern. Die äſthetiſche Erziehung iſt ihm das Streben, den Menſchen hinzuweiſen auf die Form der Schönheit, in welcher ſich Gott ihm offenbart, und den Sinn für Schönheit ſo in ihm zu erregen, daß er in allem ſeinem Aeußern, Thun und Wirken ſich nur ſchön, erhaben und edel beweiſe, und ſomit ſeiner Bildung den Schmuck und die Annehmlichkeit, ſeiner Religioſität das Feuer gewähre, welches die Bedin-

Digitized by Google

gungen des göttlichen Reiches ſind. Außerdem wird auch noch von einer bürgerlichen Erziehung geredet, welche in der Bildung des Menſchen für den feſten Sinn des Rechts als Grundlage des menſchlichen Zuſammenſeins beſtehe, und ſomit als Hauptbedingung der äußeren menſchlichen Wohlfahrt nach dem Urbilde des göttlichen Wirkens in Bezug auf ſeine Geſchöpfe erſcheine. Man ſieht hieraus, daß der Verfaſſer der Divinität nicht, wie gewöhnlich geſchieht, auf der Oberfläche ſtehen bleibt, ſondern auf den Grund und das Weſen zurückgeht. Dieſes Hauptſtück enthält der köſtlichſten Gedanken viele. Wie ſchön und ergreifend ſpricht ſich der Verfaſſer über Wahrheit, Recht, Schönheit, beſonders über die Liebe aus, als die vier Kardinaltugenden, für welche der Erzieher ſeinen Zögling heranbilden ſoll! Auch über die phyſiſche Erziehung wird viel Herrliches beigebracht, und die Aufgabe derſelben, dem oberſten Grundſatze gemäß, weit tiefer und richtiger aufgefaßt, als gewöhnlich. Das Ziel der phyſiſchen Erziehung wird in folgender Regel ausgeſprochen: Während die pflegende Hand den aufkeimenden Körper diätetiſch ſtärkt und gymnaſtiſch übt, muß der Zögling verhältnißmäßig immer mehr die Einſicht in den Grund dieſer Diätetik und dieſer Gymnaſtik erhalten, damit er ſelbſt in den Stand komme, ſich die Lebensſtärke und Kunſt zu gewähren. Wenn dieſem Hauptſtücke noch etwas zu wünſchen wäre, ſo würde es vielleicht die Ordnung in den Gedanken ſein. Bei dem erſten Leſen wird die Eintheilung der Erziehung in ihre Arten nicht ganz deutlich. Der Verfaſſer denkt ſich die Sache ſo: Die Erziehung iſt entweder phyſiſch oder geiſtig (er nennt es moraliſch, wodurch die Sache minder deutlich zu werden ſcheint, da noch einmal von moraliſcher Erziehung die Rede iſt). Die letztere theilt ſich wiederum in die intellectuelle, bürgerliche (oder rechtliche), moraliſche und äſthetiſche. — Das vierte Hauptſtück handelt von der Erziehung in und für das Chriſtenthum durch den lebendigen Glauben an Chriſtus, und hätte vielleicht ſchicklich mit dem zweiten verbunden werden können.

Der Menſch iſt abgefallen von Gott, und Jeder muß an ſich die Frage ſtellen, wie er zu Gott wieder zurückkehren könne. Dieß iſt nur möglich durch die Religion. Aber ohne himmliſchen Beiſtand kann ich Religion nicht üben; darum ſandte Gott ſeinen Sohn als Stifter der Verſöhnung der Menſchen mit ſich und als Vorbild für uns. Die wahre Menſchenerziehung hat daher kein beſtimmteres Ziel, als den lebendigen und unerſchütterlichen Glauben an den Stifter dieſes neuen Verhältniſſes in dem Menſchen zu begründen, zu beſtärken und zu entflammen zur Geſinnung und

Digitized by Google

That nach des Gottmenſchen Lehre und Beiſpiel. Der lebendige Glaube an Chriſtus kann nun daher als das Hauptziel der wahren Menſchenerziehung angegeben werden. Der chriſtliche Glaube iſt aber von zweifacher Art, nämlich ein intellectueller und ein hiſtoriſcher. Der letztere kann leicht erzielt werden, der intellectuelle oder rationelle Glaube aber muß durch das Zuſammenhalten der Lehren Jeſu mit dem, was die Vernunft ſelbſt fordert, noch mehr aber durch die Erwägung der von ihm ertheilten Löſung aller der Bedenklichkeiten, Zweifel und Beſorgniſſe gewonnen, durch das Vorhalten des Lebens und Charakters Jeſu ganz beſtärkt werden. Einen ſo lebendigen Glauben an Jeſu höhere Abkunft, an den Zweck ſeiner Sendung, an die Göttlichkeit ſeiner Lehren, eine ſo liebevolle Hingebung an ſeine Perſon, ein ſo inniges und ſtets reges Verlangen und Sinnen nach ſeinem Beiſpiele zu ſein, — das in dem Menſchen zu erzielen, muß das Hauptziel der Erziehung ſein. — Das fünfte Hauptſtück giebt als Ziel der chriſtlichen Erziehung den Sinn für das Gemeindeleben an. Der Menſch iſt nämlich beſtimmt, in Geſellſchaft ſeines Gleichen zu leben, er muß daher für das geſellſchaftliche Leben gebildet werden, das ſich als ein Gemeindeleben darſtellt, welches ſich zum Staate ausbildet. Der Grundſatz für dieſes Ziel lautet: Der Menſch muß ſo gebildet werden, daß er in das Leben des Staates, und zwar dieſes Staates paßt. Ich geſtehe, daß ich mit dieſer Forderung nicht ganz einverſtanden bin, wenn ich ſie anders recht verſtehe. Was ſoll der Ausdruck heißen: „dieſes Staates paßt"? Soll der Zögling durch den Erzieher für einen beſtimmten Staat gebildet werden? Und wenn dieß, für welchen? Für den, in welchem er geboren iſt? Aber iſt es denn gewiß, ob der Zögling, wenn er erwachſen iſt, auch Bürger dieſes Staates bleibt? Und wenn er nun freiwillig oder unfreiwillig Bürger eines andern Staates wird, wie ſoll er die nothwendige Bildung für den neuen Staat nachholen? Und wird ihm die frühere Erziehung für den Staat nicht vielleicht gar ſchaden? Man denke ſich nur zwei Staaten, in denen entgegengeſetzte Prinzipien der Regierung zu Grunde liegen! Muß nicht Zwieſpalt in dem Menſchen entſtehen, wenn ihm in der Jugend eine Einrichtung ſeines Staates als vernünftig und ſchön dargeſtellt worden iſt, und er nun als Erwachſener in einem andern Staate, in dem er lebt, gerade die entgegengeſetzte Einrichtung ſieht? Oder muß nicht dadurch in den Bürgern ein nachtheiliger Stolz auf die Einrichtungen ihres Staates entſtehen, der mit Verachtung oder Gleichgültigkeit auf andere Staaten herabſieht? Ich würde daher

Digitized by Google

die Erziehung lieber anweiſen, den Zögling überhaupt für das Leben im Staate zu erziehen, ohne einen zu großen Werth auf Zufälligkeiten zu legen, auf Dinge, die ſich oft über Nacht ändern. Zudem paſſen die allgemeinen Eigenſchaften des für das Staatsleben erforderlichen Sinnes, die §. 84. angegeben werden, auf alle Staaten. Unter dieſen Eigenſchaften ſcheint uns übrigens eine wichtige vergeſſen zu ſein, nämlich das Streben, in ſeinem Kreiſe und auf geſetzliche Weiſe das Beſſerwerden im Staate zu befördern. — Wenn in dieſem Hauptſtücke noch als die drei Hauptſtände im Staate genannt werden: der Regent, der Adel (worunter aber nicht etwa der eigentliche Adel, ſondern alle Höheren, Beamten u. ſ. w. verſtanden werden) und das Volk, ſo ſcheint uns dieſe Eintheilung nicht genau und vorwurfsfrei zu ſein. — Am weiteſten weicht meine Anſicht von der des Verfaſſers wohl im ſechsten Hauptſtücke ab, wo als das alles umfaſſende Ziel der wahren Menſchenerziehung das Gemeindeleben in der Kirche genannt wird. Ich kann mich nämlich mit des Verfaſſers Anſicht von der Kirche und deren Verhältniſſe zum Staate nicht befreunden. Es ſcheint mir immer gefährlich zu ſein, auf einem und demſelben Raume zwei Staaten neben einander beſtehen zu laſſen, einen geiſtlichen und weltlichen. Der Geiſt ſtrebt nach Einheit, und man kann aus den Bedrängniſſen, in welche das Syſtem der Coordination in der Idee und in der Wirklichkeit führt, auf keine andere Art herauskommen, als wenn man unter dem Staate ſich den höchſten menſchlichen Verein denkt, unter welchem alle andern Vereine, auch der kirchliche, enthalten ſind. In einer ſpätern Abhandlung wird dieß mehr ausgeführt werden. — Sehr wichtig iſt das ſiebente Hauptſtück, welches die Ueberſchrift führt: Von der Ständeerziehung. Zuvörderſt wird gezeigt, daß eine allgemeine Menſchenerziehung ein Unding iſt, und daß Alles, was man von der Ausbildung des rein Menſchlichen geſagt hat, keinen Grund hat. Das Ziel der wahren Erziehung kann nur an Individuen vollſtändig erreicht werden, und der Zögling muß für einen beſondern Stand erzogen werden. Ich ſtimme im Ganzen dem Verfaſſer von Herzen bei, ob ich gleich glaube, daß die Erziehung nicht von ihrem Anfangspunkte an ſogleich eine Standeserziehung zu ſein braucht oder ſein darf. Doch der Verfaſſer iſt dieſer Anſicht nicht entgegen, er hat dieß nur vielleicht nicht an dem rechten Orte hervorgehoben. Der zweite Abſchnitt dieſes Hauptſtückes legt nun die Grundſätze für die Erziehung der Stände, des Volkes, des Adels, des Regenten dar. Die tiefſten und herrlichſten Gedanken treten hier dem vorurtheilsloſen Leſer

Digitized by Google

entgegen. Wie herrlich iſt nicht das Weſen der vier Haupttugenden (Wahrheit, Gerechtigkeit, Liebe, Schönheit) bei den einzelnen Ständen dargelegt! Sehr richtig ſcheint mir das Weſen der Tugend an ſich und in Bezug auf die verſchiedenen Stände aufgefaßt zu ſein.

Mit dieſem Hauptſtücke iſt nun der theoretiſche Theil der Erziehungslehre geſchloſſen; die verſchiedenen Ziele der Erziehung ſind im Einzelnen aus dem allgemeinen Erziehungsgrundſatze konſequent hergeleitet und begründet, und ſomit ſind alle Theile der Erziehungslehre in Bezug auf das Was erhellt. Daher wird nun in der zweiten Abtheilung von S. 165 an von der Art und Weiſe der wahren Menſchenerziehung in vier Hauptbetrachtungen geſprochen. Die erſte Betrachtung verbreitet ſich über die Zeitperioden des menſchlichen Werdens, oder über die menſchlichen Altersperioden. Der Verfaſſer ſetzt als das Ende der Erziehung das vier und zwanzigſte Jahr an, und dehnt ſie ſonach weiter aus, als gewöhnlich geſchieht. Wenn man die Sache genau betrachtet, ſo kann man ihm durchaus nicht Unrecht geben. Denn nur dann kann man von Jemandes Erziehung ſagen, ſie ſei vollendet, wenn er im Stande iſt, ein praktiſches Lebensverhältniß ganz ſelbſtſtändig anzutreten und zu leiten; und dies wird in der Regel um das angegebene Jahr ſein, obgleich die männliche Reife oder die Mündigkeit auch wohl etwas früher oder etwas ſpäter eintreten kann. Nach der gewöhnlichen Eintheilung nimmt der Verfaſſer drei Hauptalter des Menſchen an, welche in die Erziehungsperiode fallen, das Kindesalter, Knabenalter (Mädchenalter), Jünglingsalter (Jungfrauenalter). In jeder dieſer Altersſtufen werden aber wiederum verſchiedene Entwickelungs-Epochen unterſchieden. Das Kindesalter theilt ſich nämlich in folgende Perioden: 1) die der Unmündigkeit (wo das Kind der Sprache noch nicht mächtig iſt), welche die beiden erſten Lebensjahre umſchließt; 2) die der Mündigkeit, in welcher das Kind zum Beſitze der articulirten Sprache gelangt, und welche die zwei nächſten Lebensjahre umſchließt; und 3) die der Wißbegierde, welche in den zwei nächſten Jahren der vorwaltende Zug des kindlichen Alters iſt, weil es dem Verkehre mit andern Menſchen mehr Ausdehnung geben will. Die zweite Altersſtufe, oder das Knaben- und Mädchenalter, umfaßt die Schulzeit. Sie theilt ſich ebenfalls in drei Biennien: 1) in das für den anſchaulichen Unterricht; 2) für den Begriffs-Unterricht; 3) für den Beurtheilungs-Unterricht. Das Jünglings- und Jungfrauenalter umfaßt die nächſten ſechs Jahre. Die Erziehung darf in dieſen Jahren für keinen Stand aufhören, ſie tritt aber nach und nach

zurück; die praktiſche Vorbildung zum Berufe vereinigt ſich mit der theoretiſchen, und wird nach und nach überwiegend. Die nächſten ſechs Jahre werden nun angewendet, um der Vorbereitung auf das Leben die Vollendung zu geben. Hierzu dient für die Jugend des Volks das Reiſen oder die Wanderſchaft und für die Jugend der Höheren die Univerſität und die vorbereitende Amtspraxis. — Nachdem die Altersſtufen genau beſtimmt worden ſind, werden nun in der zweiten Betrachtung die Erziehungsregeln für jede aus dem oberſten Erziehungsgrundſatze und in Rückſicht auf die phyſiſche und pſychiſche Erziehung abgeleitet. Die Einwirkung des Erziehers auf die Bildung des Körpers wird theils als poſitiv, theils als negativ vorgeſtellt. Die pſychiſche Erziehung in der erſten Altersſtufe fordert a) eine moraliſche Diätetik, b) eine moraliſche Disciplin, c) eine moraliſche Mittellehre. Die Diätetik muß beobachten: die ſittliche Umgebung des Kindes, die Geſellſchaft, die Mäßigkeit und Nüchternheit, die Beſchäftigung. Die Disciplin, wodurch der noch zu ſchwache Vernunfttrieb unterſtützt wird, geſchieht durch: Furcht, Ehrfurcht und Liebe. Die Tugendmittellehre legt es darauf an, daß der Vernunfttrieb immer mehr die Oberhand gewinne, und bedient ſich hierzu als natürlicher Mittel der Sympathie und Phantaſie. Die Lernzeit, welche auf der zweiten Altersſtufe eintritt, wird darum für die wichtigſte erklärt, weil in ihr der Grund zum Chriſtenthume gelegt werden ſoll. Die Erziehung muß hier darauf ausgehen, daß in dem Menſchen die Idee Gottes wie eine Sonne des Lebens aufgehe, und in ſoweit, kann man ſagen, iſt das Hauptmittel der moraliſchen Erziehung der Unterricht; allein der Zweck, daß der Unterricht nicht ſowohl die Kenntniß von einem äußern Gegenſtande, den man Chriſtenthum nennt, beibringen, ſondern daß er eine Umſtimmung des Lebenstriebes bewirken ſoll, giebt ihm eine beſondere Richtung. Das wirkſamſte Erziehungsmittel auf dieſer Stufe iſt neben dem eigentlichen Unterrichte das Beiſpiel, das ſich darſtellen muß in der Religion athmenden Rede, in dem Gebet, in der Achtung gegen den Cultus und in der Opferung ſeiner ſelbſt für Wahrheit und Glauben. — Für das Jünglingsalter und das angehende Mannesalter werden nun in kurzen Andeutungen die nothwendigen Erziehungsanſtalten angegeben, und ſomit wird die zweite Betrachtung geſchloſſen. Die dritte verbreitet ſich über die Modification der Erziehungsart und Weiſe und über die Bedingungen der Ausführung. Dieſe Betrachtung enthält mithin nur eine weitere Ausführung deſſen, was in der vorigen im Allgemeinen angedeutet wurde. Wie wichtig ſie ſei, muß an ſich einleuchten.

Digitized by Google

Ich übergehe, um nicht zu ausführlich zu werden, das, was über das Kindesalter geſagt worden iſt, und wende mich ſogleich zu dem für uns noch wichtigern Abſchnitte, wo von der zweiten Altersperiode, oder von der Schulzeit die Rede iſt. Aber auch hier kann ich nur die Hauptſätze andeuten. Die Schule wird natürlich hier nur als eine Erziehungsanſtalt betrachtet, da erſt der zweite Theil des Werkes von dem Unterrichte und von der Schule als Unterrichtsanſtalt handelt. Die Schule iſt eine Erziehungsanſtalt (im weitern Sinne), weil ſie theils durch den Unterricht, theils durch ihre pädagogiſche Verfaſſung erziehen ſoll. Hiergegen iſt wohl nichts einzuwenden. Denn der Unterricht, welcher der Schule vorzugsweiſe anheimfällt, iſt ein Theil der Erziehung, und auch durch die Schulordnung ſoll auf den Schüler eingewirkt werden; doch darf man die Wirkſamkeit der letztern nicht überſchäzzen. Wenn der Verfaſſer die Schule eine Erziehungsanſtalt nennt, ſo thut er dies alſo in einem etwas anderen Sinne, als dem gewöhnlichen. Dann wird der Satz aufgeſtellt und begründet: die Schule muß ein öffentliches und allgemeines Inſtitut des Staates ſein; und die hierausfließenden Folgerungen werden entwickelt. Ich bin hiermit ganz einverſtanden, und habe die Ueberzeugung, daß die Schule nur dann wahrhaft gedeihen kann, wenn dieſe Anſicht vollſtändig in die Wirklichkeit tritt. Wenn aber der Verfaſſer verlangt, daß die öffentliche Schule von allen Kindern benutzt werden müſſe, ſo ſcheint mir dies weder aus dem Principe der Erziehung hervorzugehen, noch räthlich zu ſein. Der Staat hat allerdings das Recht, von jedem ſeiner Bürger die unumgänglich nöthige Lebensbildung zu fordern, und dies ſtimmt ganz mit dem höchſten Grundſatze der Erziehung zuſammen. Aber weiter darf er ſein Recht nicht ausdehnen, er darf nicht die Einzelnen zwingen, dieſe Lebensbildung nur in den von ihm errichteten Anſtalten zu erlangen. Dies würde ein unnöthiger und gefährlicher Eingriff in die Rechte der Eltern ſein, der nicht genügend gerechtfertigt werden könnte. Wenn nur der Einzelne die nöthige Lebensbildung erhält, ſo muß ſich der Staat damit begnügen, mag er ſie auch erlangt haben, wo er will. Zwar wendet der Verfaſſer ein, daß es bei dem Erwerb der Lebensbildung mehr auf das Wie, als das Was ankomme, und daß der Staat nur dann gewiß ſein könne, der Einzelne habe ſeine Lebensbildung auf die rechte Weiſe erhalten, wenn er ſie in den eigends von ihm eingerichteten Anſtalten empfing; dieſer Einwand iſt aber nicht von Bedeutung. Denn der Staat braucht nur, um ſicher zu gehen, Niemanden den Unterricht zu verſtatten, der nicht dazu vollkommen befähigt

Digitized by Google

iſt, und auch den Privatunterricht gehörig zu beaufſichtigen. Eben ſo laſſen ſich Zweifel erheben, wenn der Verfaſſer andeutet, daß die Koſten für die Erhaltung der Lehrer von den Betheiligten (den Eltern) zum Theil getragen werden müßten, eben ſo wie bei Rechts- und Polizeianſtalten. Richtig iſt dieſe Forderung doch nur bei höhern Schulen (Realſchulen und Gymnaſien), aber unrichtig doch wohl bei den Elementarſchulen. Denn die elementariſche Lebensbildung wird von Jedem gefordert, und die Elementarſchule hat daher einen ganz andern Stand, als eine Rechts- oder gar Polizeianſtalt. Kein Staatsbürger iſt gezwungen, ſein Recht durchaus zu ſuchen, aber Jeder wird mit Recht gezwungen, ſein Kind unterrichten zu laſſen. Was als unumgänglich nothwendiges Erforderniß für den Staat erſcheint, ſollte auch von dieſem allein, oder mit andern Worten von allen Staatsbürgern, erhalten werden. Wir glauben daher, daß das in Elementarſchulen noch gewöhnliche Schulgeld nicht gerechtfertigt werden kann. Indeſſen iſt dies eine Sache, die nur mit Rückſicht auf die beſondern Verhältniſſe entſchieden werden darf. Unſer Verfaſſer ſtellt weiter den Satz auf, daß es eine Elementarſchule für's Volk und eine Elementarſchule für die höhern Stände geben müſſe. Es ſcheint jedoch hier in ſeinen Anſichten etwas Schwankendes zu ſein, da er bald darauf eine Trennung der Elementarſchule in eine niedere und höhere nicht für durchaus nothwendig, aber doch für wünſchenswerth erklärt. Wir ſind der Anſicht, daß das Princip keine Trennung der Elementarſchule zulaſſe. Die Anforderungen und Bedingungen der elementariſchen Lebensbildung ſind für alle Menſchen gleich, für niedere wie für höhere, nur am Schluſſe der Elementarſchule ſcheiden ſich die beiden Hauptlebensziele. Es muß und kann daher nur eine Elementarſchule für alle Stände geben. Damit iſt aber nicht ausgeſprochen, daß die Kinder beider Stände in derſelben Anſtalt unterrichtet werden müßten. Denn da die Kinder der höhern Stände in der Regel eine beſſere Vorerziehung genießen, ſo würden ſie oft nur mit Nachtheil unter die Kinder des Volkes gemiſcht werden können. Aber die Anſtalt für die Kinder der Höhern muß im Weſentlichen ganz dieſelbe Elementarſchule ſein, wie für die Kinder des Volks; und der Unterſchied von dieſer kann nur in äußern Einrichtungen und darin ſich zeigen, daß die Kinder in ihrer Bildung ſchnellere Fortſchritte machen, und daß ihre Elementarbildung vielleicht früher abgeſchloſſen werden kann. Der Verfaſſer iſt wohl im Grunde derſelben Meinung, aber er hat ſich nicht klar genug ausgeſprochen. — Was S. 258 ff. über die Elementarlehrer, ihre Stellung, Eigenſchaften und Bildung geſagt wird,

Digitized by Google

iſt ſehr richtig; nur kann ich die Nothwendigkeit nicht einſehen, daß für die Elementarſchule der Höheren ganz anders gebildete Lehrer da ſein müſſen, wie S. 275 behauptet wird.

Für die dritte Altersperiode, oder für das Jünglingsalter, verlangt der Verfaſſer eine Realſchule für das Volk und eine Gymnaſialſchule für die höhern Stände. Unter Realſchule verſteht er aber etwas Anderes, als gewöhnlich darunter verſtanden wird. Ich übergehe ſie jedoch hier, weil ſpäter noch die Rede davon ſein wird, um die Anſicht des Verfaſſers von den Gymnaſien etwas ausführlicher anzudeuten. Dieſe Anſicht iſt trefflich zu nennen, und es iſt zu wünſchen, daß ſie bei den neuern Unterſuchungen über die Gelehrtenſchulen, und den daraus entſtandenen Streitigkeiten mehr berückſichtigt worden wäre. Nachdem zuvörderſt die falſchen Anſichten von dieſen Anſtalten beſeitigt ſind, wornach ſie entweder als Vorbereitungs-Studienanſtalten für die Univerſität, oder als philologiſche Anſtalten angeſehen wurden, nicht aber als Erziehungsanſtalten: wird der Begriff eines Gymnaſiums dahin beſtimmt, daß es die Vorbereitung auf das höhere Leben gewähren müſſe. Da nun die Bildung für ein gewiſſes Leben nur unter den Lebenden derſelben Art erzielt werden kann, ſo wird hieraus gefolgert, daß der für's höhere Leben Beſtimmte ſeine Ausbildung nur im Umgange mit den vorzüglich Gebildeten des höhern Lebens (mit klaſſiſchen Männern) erhalten könne. Die Befähigung für die praktiſche Theilnahme am höhern Leben erfordert es aber auch, daß er in ſeinen Geiſtes- und Gemüthsanlagen ſo geübt werde, daß er in der Folge auch die Stärke zur Verwaltung eines Amtes im höhern Leben erlange. Beide Zwecke können nur durch das Studium der klaſſiſchen Sprachen des Alterthums erreicht, und eine Gymnaſialanſtalt kann alſo nur auf dieſes Studium vorzugsweiſe begründet werden. Der Verfaſſer will aber kein klaſſiſches Studium in dem gewöhnlichen Sinne, wo es ſo viel iſt als philologiſches Studium; es ſoll nicht profan bleiben, ſondern die Richtung zum Auffaſſen des Wahren, Rechten, Guten und Schönen erhalten. Deshalb verlangt er auch mit vollem Rechte, daß die alten Klaſſiker in Auszügen geleſen werden ſollen. Jeder Pädagog wird hierin beiſtimmen, was auch von Philologen dagegen eingewendet werden dürfte. Denn theils enthalten die klaſſiſchen Schriften viele Stellen, die ſich durchaus nicht für die Jugend eignen, theils muß darauf geſehen werden, daß die Schüler mit möglichſt vielen klaſſiſchen Männern bekannt werden. Der fernere für das Gymnaſium nothwendige Unterricht wird hier nicht weiter erwähnt, nur über die höhere chriſtliche Bildung ſpricht der Verfaſſer noch.

Digitized by Google

Doch können wir nicht beiſtimmen, wenn er zur Förderung dieſer chriſtlichen Bildung für das Gymnaſium auch einen **eignen** Kultus verlangt, weil die Theilnahme der Studirenden an dem Kultus des Volkes dem Stande und Zwecke des Gymnaſiums durchaus widerſpreche, ja ſogar ungünſtige Folgen für die religiöſen Zwecke überhaupt veranlaſſe. Wir müſſen uns hiergegen entſchieden erklären; denn, wie der Verfaſſer ſelbſt ſagt, Chriſtus hat den Beweis ſeiner wunderbaren göttlichen Weisheit gerade dadurch geliefert, daß er die erhabenſten Lehren, welche eine frühere Weisheit nicht einmal erſann und ahnete, in einer Sprache ausdrückte, deren Sinn auch der gemeine Menſchenverſtand zu ſeinem Frommen zu faſſen fähig ſei, und von deſſen Tiefe doch auch der Höhere ergriffen und entzückt werde. Iſt dieſes wahr, wie es wahr iſt, ſo folgt daraus unwiderlegbar, daß auch ein Kultus möglich ſei, der für Niedere und Höhere gleich anregend und heilſam iſt. Was ſollte auch endlich herauskommen, wenn der Kultus nach den verſchiedenen Ständen in der menſchlichen Geſellſchaft gemodelt würde, wenn das Volk ſeine eigene Kirche, und die Höhern die ihrige hätten; und wenn dadurch der bürgerliche Unterſchied bis auf die Gottesverehrung übergetragen würde? Wenn aber für die Gymnaſialſchüler ein eigener Kultus nothwendig wäre, ſo würde er aus demſelben Grunde auch für den ganzen Stand der Höhern nothwendig ſein. Ja, konſequenter Weiſe hätte der Verfaſſer, und vielleicht mit noch größerem Rechte, für die Jugend des Volkes auch einen eigenen Kultus poſtuliren ſollen. — Was weiter für das Gymnaſium verlangt wird, daß es z. B. ſeine eigenthümliche Verfaſſung haben, daß es ſich in der Regierung gehalten und unterſtützt finden ſolle u. ſ. w., kann ſicher auf Beiſtimmung rechnen. Zweifelhaft dürfte es aber ſein, ob der Verfaſſer Recht habe, wenn er eine ſtrenge Auswahl der Studirenden fordert. Zwar kann es keinem Zweifel unterliegen, daß diejenigen aus dem Gymnaſium hinausgewieſen werden müſſen, die ſich als entſchieden unfähig für eine höhere Bildung zeigen; aber was ſoll mit den mittelmäßigen Talenten werden? Und entwickelt ſich oft nicht erſt ein Talent in den ſpätern Jahren? Wenn man überlegt, daß es auch verſchiedene Grade der höhern Lebensbildung giebt und geben muß, ſo leuchtet ein, daß man in der Auswahl der Studirenden nicht zu ſtreng verfahren kann und darf, ſondern daß man nur die entſchieden Unfähigen abzuweiſen hat. **Dabei muß aber vorzugsweiſe auch der religiöſe und ſittliche Charakter berückſichtigt werden, nicht bloß die intellectuellen Anlagen, wie es leider dermalen**

Digitized by Google

faſt ſtets geſchieht. Gewiß hat aber der Verfaſſer Unrecht, wenn er die Zahl der Studirenden feſt beſtimmt haben will, nach dem möglichen Bedürfniſſe der Staatsdiener. Freiheit muß das Princip in jedem Lebensverhältniſſe ſein, und die höhere Bildung darf nicht einer beſtimmten Anzahl von Individuen vorbehalten und Andern vorenthalten werden. Der Verfaſſer ſcheint mir hier ganz gegen ſein Princip zu ſprechen. So wie jeder Menſch das Recht auf Lebensbildung überhaupt hat, ſo hat auch jeder das Recht auf höhere Lebensbildung, und es ſcheint mir der Idee dieſer höhern Bildung ganz unangemeſſen, wenn der Verfaſſer bei der Beſtimmung der Anzahl der Studirenden nur das Bedürfniß des Staates in Hinſicht der Staatsdiener berückſichtigt wiſſen will. Die höhere Lebensbildung darf doch nicht einzig und allein als Mittel für den Staatsdienſt angeſehen werden? Kann nicht ein Individuum ſich dieſelbe verſchaffen wollen, ohne einen Staatsdienſt im Auge zu haben? Und wie dürfte man dieſen von ihr zurückzuhalten das Recht und die Befugniß ſich beilegen? Doch der Verfaſſer bringt zwei Gründe für ſeine Anſicht vor, die ich noch würdigen muß. Er ſagt nämlich erſtens: ohne feſte Beſtimmung der Anzahl der Studirenden wird ſich bald eine Ueberzahl bilden, die dem Staate zur Laſt fällt. Was ſollen dieſe nun anfangen? Zweitens ſagt er: wenn die Zahl der Studirenden frei gegeben wird, ſo werden bald die Gymnaſialanſtalten ſich überfüllen, und ſie können dann ihren Zweck nicht erfüllen. Beide Gründe ſind aber, genau betrachtet, von geringer Bedeutung. Denn was den erſten betrifft, ſo braucht ſich der Staat gar nicht darum zu kümmern, ob die Zahl derer, die höhere Staatsdienſte ſuchen, größer als das Bedürfniß iſt. Dieß muß ihm ſogar lieb ſein, weil er dadurch die Auswahl erhält und immer die beſten Subjecte hervorziehen kann. Den übrigen, die vielleicht lange Zeit warten müſſen, ehe ſie eine Stelle erhalten, oder die vielleicht gar keine erhalten werden, weil ſie ſich nicht auszeichnen, iſt der Staat nichts weiter ſchuldig, da er ſie nicht aufgemuntert hat zur Erwerbung der höhern Lebensbildung. Die daraus entſtehenden Mißverhältniſſe werden übrigens ganz unbedeutend ſein, wenn der Staat nur von Zeit zu Zeit ſein Bedürfniß in Hinſicht der Zahl der Staatsdiener, und die Normen bekannt macht, die er bei der Anſtellung befolgt. Dann wird das nöthige Gleichgewicht gar bald und ohne irgend einen Nachtheil ſich herſtellen und erhalten. Was aber den zweiten Grund anlangt, ſo iſt er eben ſo wenig haltbar. Denn wenn die Zahl der nach der höhern Lebensbildung Strebenden ſo anwachſen ſollte, daß die Klaſſen des Gymnaſiums über-

Digitized by Google

füllt würden, ſo folgt daraus nichts weiter, als daß der Staat durch Anlegung neuer Gymnaſien, oder durch zweckmäßige Erweiterung der beſtehenden für das vermehrte Bedürfniß ſorgen muß. Es kann ja dem Staate nur lieb ſein, wenn Viele nach höherer Lebensbildung ſtreben, und da er Niemanden von den höhern Unterrichtsanſtalten zurückhalten darf, ſo muß er ſo viele ſolcher Anſtalten anlegen, als erforderlich ſind, eben ſo wie er für die nöthigen Schulen für das Volk Sorge zu tragen hat. Sollten die Koſten zur Anlegung neuer Anſtalten für die Höheren nicht wohl von ihm beſtritten werden können, ſo braucht er nur das Schulgeld in allen Gymnaſien zu erhöhen, wodurch er theils die erforderlichen Mittel erhält, theils aber auch auf natürliche Art und ohne directen Zwang den Zudrang zu den höhern Unterrichtsanſtalten nach und nach beſeitigt.

Was der Verfaſſer nun noch über die Erziehungsanſtalten für die letzte Altersperiode, für das Alter von 18 bis 24 Jahren, ſagt, die für das Volk in polytechniſchen Schulen, Wanderſchaft (Reiſen), Meiſterprobe — für den Stand der Höheren aber in der Univerſität und Amtspraxis beſteht, kann hier wohl füglich übergangen werden. Auch die vierte Betrachtung, welche ſich über die Erziehungskunſt in kurzen Andeutungen verbreitet (S. 347—364), bietet nicht gerade Stoff zu Bemerkungen dar, ſo daß ich ſogleich zu dem zweiten Theile des ganzen Werks übergehen kann, der die Unterrichtslehre enthält.

Daß in Graſer's Erziehungsſyſtem der Unterricht von der größten Bedeutung iſt, erhellt ſchon aus ſeinem höchſten Grundſatze der Erziehung. Wenn der Menſch ſein Leben ſelbſt auf die rechte Weiſe begründen und die Erziehung ihn nur dazu befähigen ſoll, ſo kommt es ganz beſonders darauf an, daß der Zögling ſein Leben und die rechte Weiſe deſſelben kennen lerne, damit er ſelbſtſtändig leben und in ſeinem Leben das Ebenbild Gottes darſtellen könne. Auf der Selbſtbeſtimmung beruht zuletzt die Hauptſache. Nicht bloß durch Gewöhnung ſoll der werdende Menſch dahin gebracht werden, gleichſam inſtinktartig recht zu leben; er ſoll das Rechte mit Bewußtſein thun. Hierzu kann ihm nur der Unterricht verhelfen, durch welchen er die Kenntniß ſeines Lebens und die rechte Weiſe deſſelben kennen lernen ſoll; die andern Erziehungsmittel, ſo wichtig ſie auch immer ſind, erſcheinen mehr als helfend und unterſtützend. Hieraus iſt leicht einzuſehen, daß der zweite Theil der Divinität, oder die Unterrichtslehre, wenn nicht weniger, doch eben ſo wichtig iſt, als der erſte.

Auf dieſen Theil vorzüglich bezieht ſich eine ſchon oben über

Digitized by Google

das Werk überhaupt gemachte Bemerkung. Er enthält nicht bloß die wiſſenſchaftliche Entwickelung der Unterrichtslehre, ſondern der Verfaſſer hat auch Vieles über die Gründung und äußere Einrichtung der Schulen mitgetheilt, was zum Theil gar nicht in die eigentliche Erziehungslehre, ſondern in die Staatspädagogik gehört, und was unmöglich mit dem oberſten Grundſatze der Erziehung in weſentlichem und genauem Zuſammenhange ſteht. Dadurch iſt die Ueberſicht über das Unterrichtsſyſtem ſehr erſchwert worden, ja es iſt natürlich, daß auf das Syſtem ſelbſt ein Schatten fällt, wenn in dieſen mit ihm eigentlich nicht zuſammenhängenden Nebendingen manches falſch und irrig ſein ſollte. Gewiß hätte das wiſſenſchaftliche Anſehen dieſes Theiles gewonnen, wenn der Verfaſſer die Lehre von den Schulen von der eigentlichen Unterrichtslehre geſchieden und erſt die letztere für ſich wiſſenſchaftlich aus ſeinem höchſten Grundſatze entwickelt hätte; denn bei der Schulkunde muß auf viele Dinge Rückſicht genommen werden, die ſich nicht wiſſenſchaftlich aus dem höchſten Grundſatze herleiten laſſen.

Die Einleitung in dieſen Theil beſtimmt das Verhältniß der Menſchenerziehung zur Menſchenbelehrung. Beide ſind unzertrennlich, und keine kann die andere entbehren. Der Verfaſſer nennt die Erziehung nicht ganz unrichtig eine ſtumme Belehrung, und die Belehrung eine beredte Erzieherin. Geiſtreich deutet der Verfaſſer für ſeinen Zweck das Wort unterrichten. Bekanntlich giebt es zwei Anſichten über die etymologiſche Bedeutung dieſes Wortes. Einige, z. B. Schwarz, legen ihm den Begriff des Hinrichtens auf ein beſtimmtes Ziel unter, während Andere, z. B. Zerrenner, es in dem Sinne von unterreden nehmen. Obgleich dieſe letztere Bedeutung für des Verfaſſers Syſtem recht gut gepaßt hätte, ſo hat er es doch vorgezogen, ſich ſelbſt eine eigenthümliche zu ſchaffen. Denn er ſagt S. 6: „Da die Menſchenbelehrung, ohne dem Zwecke ſelbſt nachtheilig zu werden, nichts mehr thun darf, als den Menſchen in ſeinem Emporklimmen von einer Stufe des Wiſſens zur andern nur ſtets aufmerkſam zu machen, damit er um ſich ſchaue, wo er ſteht, und die nächſte Stufe wahrnehme, auf welche er höher hinauf rücken ſoll; ſo iſt die belehrende Unterſtützung, bildlich genommen, nichts Anderes, als ein immerwährendes — Unterlegen, oder weil es in der ſucceſſiven Ordnung geſchehen muß, ein — Unterrichten der Stufen, auf welchen der nach Kenntniß ſtrebende Menſch aufwärts ſteigen ſoll". Daß man dieſer Erklärung keine objective Wahrheit beilegen darf, braucht wohl kaum erinnert zu werden.

Eine vollſtändige Definition des Unterrichts habe ich übrigens

in

Digitized by Google

in der Einleitung vermißt, obgleich das Weſen deſſelben erklärt wird. Erſt in §. 213., der die Einleitung zu der Lehre von der wahren Unterrichtsweiſe enthält, begegnet uns eine beſtimmte Erklärung. Ich weiß nicht, warum dieſelbe nicht an den Anfang des zweiten Theiles geſtellt worden iſt. Unterrichten iſt dem Verfaſſer das thätige Beſtreben eines Unterrichteten, den noch Ununterrichteten anzuregen und zu reizen, die ihm noch fehlende Kenntniß ſich durch eigene Seelenthätigkeit ſelbſt zu verſchaffen, und ihn in dem Beſtreben darnach zweckmäßig zu unterſtützen. Dieſe Erklärung ſcheint mir in Hinſicht der Form nicht ganz ohne Tadel zu ſein, da die Ausdrücke „Unterrichteter" und „Ununterrichteter" in einer Definition des Unterrichts nicht vorkommen ſollten. Dem Ausdrucke nach richtiger iſt der Begriff in dem erſten Theile der Elementarſchule für's Leben, 3. Aufl. S. 29, erklärt. Ueber das Weſen des Unterrichts im Sinne Graſer's kann kein Zweifel entſtehen, und es iſt wohl nicht zu leugnen, daß ſeine Anſicht eben ſo tief geſchöpft und erhaben, als fruchtbar iſt, und über die ganze Unterrichtslehre und das Schulweſen neues Licht verbreitet. Unſerm Verfaſſer iſt der Unterricht eben ſo wenig ein Mittheilen gewiſſer Kenntniſſe von außen, als ein einſeitiges Bilden der Kraft an ſich, oder ein Aneignen abgeſonderter Wiſſenſchaften. Er dringt tiefer in das Weſen der Sache, als ſeine Vorgänger. Der Unterricht ſoll dem Schüler zur Kenntniß des Lebens verhelfen und der Unterrichter ſoll ſtets nur anregend und helfend eingreifen, damit ſich der Lernende ſelbſt unterrichten kann. Doch dies wird deutlicher werden, wenn ich die Hauptgrundſätze des Unterrichts mittheile, was ſogleich geſchehen ſoll.

Die ganze Unterrichtslehre wird eingetheilt in die Unterrichtswiſſenſchaft, welche die Grundſätze des Unterrichts entwickelt, und in die Unterrichtskunſt, welche dieſe Grundſätze auf Individuen anwenden lehrt. Jene hat wiederum zwei Theile, von denen der erſtere vom Unterrichtsſtoffe, der andere von der Unterrichtsweiſe handelt. Zunächſt wird in §. 6. ff. von den Lehrplänen geſprochen, und es werden folgende Grundſätze aufgeſtellt: 1. Der Unterrichtsſtoff muß für alle Menſchen ein und derſelbe ſein (weil jeder Menſch, um Menſch zu ſein, im Allgemeinen eine und dieſelbe Kenntniß nöthig hat, die ihm eben ſo wenig vorenthalten, als verkürzt werden darf). 2. Der Unterrichtsſtoff muß beſtimmt werden können und beſtimmt ſein; denn ſonſt wäre die Forderung, menſchlich zu ſein, oder in ſeiner Kenntniß zu leben, ein Widerſpruch. 3. Die dem Menſchen im Allgemeinen nöthige Kenntniß iſt die ſeines Verhältniſſes zur Natur und zur Gottheit. Es giebt alſo drei

Digitized by Google

Gegenſtände des allgemeinen Menſchenunterrichts: die Natur, Gott, und den Menſchen. 4. Jeder dieſer drei Hauptgegenſtände des menſchlichen Unterrichts muß aber auch in ſeinem Umfange vollſtändig genommen werden. 5. Auch der allgemeine Lehrplan muß unbezweifelt beſtimmt ſein. Es werden nun die einzelnen Lehrgegenſtände theils im Allgemeinen, theils für den Adel und für das Volk insbeſondere dargelegt. Es braucht hier nicht tiefer in eine Unterſuchung über dieſe Grundſätze des Verfaſſers und über die Aufſtellung der Lehrgegenſtände eingegangen zu werden, denn was die erſtern betrifft, ſo fließen ſie ſo natürlich aus dem höchſten Grundſatze der Erziehung ab, und ſind von dem Verfaſſer ſo gut begründet, daß gegen ihre Gültigkeit wohl nichts Gegründetes eingewendet werden kann; und was die letztern anlangt, ſo werde ich meine Anſicht darüber in der folgenden Abhandlung: über Graſer's Elementarunterrichts-Methode, darlegen.

Von §. 33. an wird von den Unterrichtsplänen gehandelt. Die eigenthümliche Bedeutung, die der Verfaſſer dem Worte unterrichten beilegt, hat ihn veranlaßt, einen Unterſchied zwiſchen Lehrplan und Unterrichtsplan zu machen; denn er ſagt: „da der Menſch nur allmählig ſich entwickelt, ſo muß der Lehrplan auch eine immerfort entſprechende Steigerung erhalten, folglich zu einem Unterrichtsplane umgeformt werden." Daß dieſer Unterſchied zwiſchen Lehrplan und Unterrichtsplan mehr ſubjectiv als objectiv wahr iſt, bedarf kaum der Erwähnung. Das Hauptſtück, welches von den Unterrichtsplänen handelt, enthält nur eine weitere Entwickelung des Lehrplanes für jede einzelne Stufe des Unterrichts. Ich kann dieſe Entwickelung hier nicht weiter verfolgen, ſondern muß mich begnügen, auf Einzelnes hinzudeuten, wobei beſondere Rückſicht auf die höhern Schulen genommen werden ſoll, da des Verfaſſers Syſtem des Elementarunterrichts in der folgenden Abhandlung ausführlicher dargelegt und beurtheilt werden wird.

Sehr gut wird §. 66. die beſchränkte, und doch unter Lehrern und Schulaufſehern noch ſo gewöhnliche Anſicht als irrig und ſchädlich nachgewieſen, nach welcher für die Volksſchule Religion, Leſen, Schreiben und Rechnen als Unterrichtsgegenſtände genügen. Es iſt wahrhaft unbegreiflich, daß man den Wahn hegen kann, die Kenntniß der Natur und des Menſchen ſeien überflüſſige Kenntniſſe, da es ja ſo klar am Tage liegt, daß der Menſch nie für ſein Leben wahrhaft vorgebildet werden kann, ohne dieſe Kenntniſſe. Denn das Leben beruht ja nicht bloß auf der Kenntniß Gottes oder der Religion, ſondern auch auf der des Menſchen und der Natur. Man hat ſich häufig bei jener beſchränkten Anſicht

Digitized by Google

auf den Gemeinplatz geſtützt, daß ein guter Chriſt auch ein guter Menſch und Bürger ſei. So wahr dieſer Ausſpruch iſt, wenn er richtig verſtanden wird, ſo falſch iſt er in ſeiner gewöhnlichen Bedeutung. Wer gut chriſtlich leben will, muß auch wahrhaft menſchlich leben, was nur geſchehen kann, wenn er den Menſchen und die Natur wahrhaft kennt. Dieſe lehrt aber das Chriſtenthum nicht kennen; es fordert aber, daß ſich der Menſch damit bekannt mache. Wie unnatürlich und fehlerhaft es hiernach iſt, wenn man von gemeinnützigen Kenntniſſen in der Volksſchule ſpricht, die auch wohl entbehrt werden könnten, leuchtet nun von ſelbſt ein.

Eben ſo treffliche Bemerkungen enthält §. 68. über intenſive und extenſive Bildung, nur daß der Verfaſſer hier vielleicht zu ſtreng über dieſe Ausdrücke urtheilt. Wenn man das Wort Bildung in ſeiner eigentlichen, edelſten Bedeutung nimmt, ſo muß freilich alle Bildung intenſiv ſein, und extenſive Bildung wäre ein Unding. Jenes Wort wird aber oft in einer niedrigern Bedeutung genommen, in welcher es eben das bedeutet, was Bildung im höchſten Sinne zum Reſultate hat.

Die Anſicht des Verfaſſers über Realſchulen ſcheint mir ſehr richtig zu ſein, und ich kann nur wünſchen, daß ſie beherzigt werden möge. Dagegen kann ich dem nicht beiſtimmen, was über den höhern Unterricht der Mädchen S. 93 ff. geſagt wird. Der Verfaſſer poſtulirt nicht nur für die weibliche Jugend der höhern Stände eine eigene Realſchule, ſondern auch noch nach dieſer eine höhere Töchterſchule, die mit dem Gymnaſium parallel laufen ſoll. Da nun der Austritt aus der Realſchule in das vollendete vierzehnte Jahr fällt, ſo müßte die höhere Töchterſchule von Mädchen beſucht werden, die über vierzehn Jahr alt ſind. Aber es unterliegt gerechtem Zweifel, ob für die weibliche Jugend in dieſen Jahren der Unterricht in einer Schule noch räthlich iſt. Ich glaube vielmehr, daß mit dem vierzehnten Jahre der weibliche Unterricht in öffentlichen Anſtalten geſchloſſen werden, und der häusliche und Selbſtunterricht, oder Unterricht in einzelnen Gegenſtänden (z. B. franzöſiſche Sprache, Zeichnen, Muſik ꝛc.) durch beſondere Lehrer eintreten müſſe. Mit Unrecht beruft ſich der Verfaſſer auf die Erfahrung, weil man in größern Städten bereits höhere Töchterſchulen für nöthig gehalten und errichtet habe. Denn es giebt zwar hier und da Anſtalten, die dieſen Namen führen, ſie ſind aber nichts weiter, als Schulen für Mädchen aus den höhern Ständen, und enthalten gewiß nur ſelten und ausnahmsweiſe Schülerinnen, die älter ſind als vierzehn Jahre. Der Verfaſſer hat hier offenbar zu einſeitig ſeinen höchſten Grundſatz vor

Digitized by Google

Augen gehabt, ohne die Natur und Beſtimmung des Weibes gehörig zu berückſichtigen. — Eben ſo kann ich aus Gründen, die ſchon oft aufgeſtellt wurden, der Meinung des Verfaſſers nicht beitreten, daß an Mädchenſchulen — Lehrerinnen angeſtellt werden müßten. Man könnte analogiſch und aus ähnlichen Gründen dann auch behaupten, daß neben einem Kriminalrichter noch eine Kriminalrichterin aufgeſtellt werden müſſe, um gegen weibliche Verbrecher zu inquiriren.

Die Anſicht Graſer's über das Weſen des Gymnaſiums iſt eben ſo beifallswerth, als ſie von der gewöhnlichen abweicht. Gewöhnlich beſchränkt man die Aufgabe des Gymnaſiums auf Gelehrten-Bildung oder auf Vorbereitung auf die Hochſchule. Graſer dagegen will die Gymnaſialſchule wie Niethammer (in deſſen Schrift: „Streit des Humanismus und Philanthropinismus") als eine Bildungsanſtalt für das höhere Menſchenleben angeſehen wiſſen. Es bedarf kaum der Erwähnung, daß dieſe Anſicht auf die innere Geſtaltung des Gymnaſiums den weſentlichſten Einfluß haben muß. Denn wenn auch das klaſſiſche Studium hier noch immer die Hauptſache bleibt, ſo muß es doch anders betrieben werden, als es gewöhnlich geſchieht; die philologiſche Behandlung muß in den Hintergrund treten, und dagegen muß man mehr Rückſicht nehmen auf die Ideen der Klaſſiker, auf die Sachen. Und dann wird es auch nothwendig, die andern Bildungsmittel, welche die Betrachtung des Menſchen und der Natur darbietet, in den Lehrplan aufzunehmen. Das Studium des Menſchen und der Natur iſt ebenfalls geeignet, den Funken des höhern Lebens in der Seele anzuzünden; denn das Göttliche offenbart ſich in der Natur eben ſo, wie in dem Menſchen. Es verſteht ſich aber von ſelbſt, daß dieſe Gegenſtände in höherem Sinne aufgefaßt werden müſſen, als in der niedern Schule. Endlich iſt es klar, daß durch des Verfaſſers Anſicht von dem Gymnaſium die Gotteslehre eine ganz andere Bedeutung und Stellung in dem Unterrichte deſſelben erhält. Der Verfaſſer ſagt hierüber viel Wahres und Schönes.

In Bezug auf die Organiſation des Gymnaſiums verlangt der Verfaſſer, daß daſſelbe nur eine Anſtalt ſei, deren Abtheilung in Stufen oder ſteigende Klaſſen in dem Hauptlehrgegenſtande, dem klaſſiſchen Sprachſtudium, geſucht werden muß. Da nun das Sprachſtudium eine zweifache Hauptabtheilung hat, indem es ſich anfangs auf die Kenntniß des Wortes beſchränkt, und dann ſich mit der Kenntniß der Rede befaßt, ſo hat ein Gymnaſium zwei Hauptſtufen, oder gleichſam zwei Unterrichtsinſtitute, die aber innigſt in der Art mit einander zuſammenhängen, daß das zweite

Digitized by Google

ohne das erſte ſeinen Kurs gar nicht beginnen kann. Das eine nennt er Progymnaſium, das andere Gymnaſium. Dieſe Abtheilung iſt wohl in der Natur der Sache gegründet. Wenn aber der Verfaſſer dem Progymnaſium auch diejenigen zuweiſen will, welche ihres künftigen Berufes wegen zwar keine höhere Sprachbildung, aber doch die Kenntniß des Wortes bedürfen, ſo ſcheint mir dieß nicht gehörig begründet zu ſein, und ich würde ſolche Subjecte lieber der höhern Bürgerſchule zuweiſen, wo in Nebenſtunden eine entſprechende Sprachbildung erworben werden kann. Der Unterricht in dem Progymnaſium würde ihnen von weit geringerem Nutzen ſein, da dieſe Anſtalt nicht ſelbſtſtändig, ſondern bloß eine Vorbereitung auf das Gymnaſium iſt.

Die Klaſſeneintheilnng in dem Progymnaſium und dem Gymnaſium iſt folgende: Progymnaſium: erſte Klaſſe. Formenlehre. Zweite Klaſſe. Kaſuslehre. Dritte Klaſſe. Einfache Syntax. Vierte Klaſſe. Figürliche Syntax. Gymnaſium: Erſte Klaſſe. Einfache Proſa. Zweite Klaſſe. Styl. Dritte Klaſſe. Poeſie. Vierte Klaſſe. Oratorik. Auf ähnliche Art werden die Stufen des Unterrichts in der deutſchen Sprache beſtimmt, ſo wie in den andern Gegenſtänden des Unterrichts.

Was nun weiter über äußere Organiſirung der Gymnaſien geſagt wird, kann hier füglich übergangen werden, um ſo mehr, da dieſe nicht in eine wiſſenſchaftliche Lehre vom Unterricht gehört. Der Verfaſſer ſteigt offenbar zu weit in Kleinigkeiten herab, welche die Wiſſenſchaft nichts angehen. So beſtimmt er z. B. genau die Koſten des Gymnaſiums, die Gehalte der Hauptlehrer, Hülfslehrer u. ſ. w., ohne zu bedenken, daß dieſe Dinge nach keinem Principe beſtimmt werden können, ſondern nach den Umſtänden verſchieden ſein müſſen. Dem unterſten Studienlehrer beſtimmt er 500 Gulden jährlichen Gehalt, und läßt dieſen Gehalt mit jeder Klaſſe um 100 fl. ſteigen, ſo daß der Lehrer der höchſten Klaſſe (Progymnaſium und Gymnaſium als *eine* Anſtalt gerechnet) 1200 Gulden hätte. Es iſt leicht einzuſehen, daß dieß kein richtiger Maßſtab der Beſoldung ſein kann, da in größern Städten das Leben weit theurer iſt, als in kleinern. Beſſer wäre es daher jedenfalls geweſen, wenn der Verfaſſer ſich von ſeinem eigentlichen Gegenſtande, der *Wiſſenſchaft* des Unterrichts, nicht entfernt hätte.

Von S. 182 bis 206 wird die innere Organiſation der Univerſität angegeben, von der ich hier ſchweige, um noch Raum zu einigen Bemerkungen über die Unterrichtsweiſe zu haben. Ich gehe daher ſogleich zu der zweiten Abtheilung dieſes Theiles über, welcher von der *wahren Unterrichtsweiſe* handelt.

Digitized by Google

In der Einleitung dazu wird der Unterſchied zwiſchen **Unterrichten** und **Lehren** angegeben. Unter dem letztern Ausdrucke verſteht der Verfaſſer das Mittheilen gewiſſer Kenntniſſe von außen vermittelſt der Sprache, ohne daß dabei Rückſicht darauf genommen wird, ob der Schüler nicht von ſelbſt zu dieſer oder jener Kenntniß gekommen ſein würde. Der Unterrichter dagegen enthält ſich aller Mittheilung oder Belehrung, und ſtrebt nur dahin, daß der Schüler ſich ſelbſt unterrichte. Der Unterrichter ſetzt demnach voraus, daß der Schüler keiner Mittheilung von außen bedürfe, ſondern in und durch ſich ſelbſt die nothwendigen Kenntniſſe finden müſſe. Der Unterrichter fordert darum den Schüler vielmehr zur Mittheilung einer Kenntniß auf, die er erſt aus ſich entwickeln ſoll, und verſetzt ihn daher in die Nothwendigkeit, mit ſeinem Geiſte auf und in — ſich rückwärts zu kehren, um zu ſuchen und zu finden, was er mittheilen ſoll. Der Unterrichter nimmt daher die ganze Thätigkeit des Geiſtes von Seiten des Schülers in Anſpruch — vor Allem eine Aufmerkſamkeit auf den Unterrichter, um zu vernehmen, was dieſer von ihm — vernehmen wolle, (nicht was er aufnehmen ſoll); dann ein Inſichkehren, ein Nachdenken, ein Ueberdenken, ein Ringen nach Klarheit eines Begriffes, ein Streben nach einem beſtimmten Urtheil zu ſeiner Selbſtbefriedigung, und zur Befriedigung des Unterrichters. Eben ſo mannichfaltig iſt aber auch die Thätigkeit des Unterrichters. Er erregt die Aufmerkſamkeit des Schülers auf ſein Verlangen; er reizt ihn zum Beſtreben einer verlangten Mittheilung; er drängt ihn daher in ſein Inneres; er giebt ſeinem Nachdenken die Richtung; er erleichtert und unterſtützt es zum Ziele.

Ich habe hier des Verfaſſers Anſicht von dem Unterrichte mit deſſen eignen Worten dargelegt, und man wird ſehen, wie weit ſie von der gewöhnlichen abweicht, welche Würde und Wichtigkeit der Unterricht dadurch erhält. Dabei müſſen wir jedoch auch bemerken, daß kein Schulmann immer wirklich unterrichten kann, ſondern daß er auch zuweilen bloß lehren muß. Der ganze zweite Abſchnitt zerfällt übrigens in drei Hauptbetrachtungen, nämlich in die von der **wahren Unterrichtsweiſe** in die **von der Unterrichtsmethode**, und in die **von der Unterrichtskunſt**.

In der erſten Betrachtung werden die Grundſätze für die wahre Unterrichtsweiſe aufgeſtellt. Sie ſind folgende: 1. Was der Menſch als ſolcher oder zu ſeiner Beſtimmung zu wiſſen nothwendig hat, iſt er fähig, aus ſich ſelbſt zu erkennen. — Der Beweis für dieſen Grundſatz, den der Verfaſſer auf zweierlei Art führt, iſt ſo richtig, daß nichts Gegründetes dagegen eingewendet werden

kann. Es wird nämlich einmal ſo geſchloſſen: wenn Menſchen ſich zur Mittheilung der nothwendigen Kenntniſſe anbieten, ſo müſſen dieſe, wenn ſie ſelbige auch zunächſt von Andern erhielten, doch zugeben, daß die erſten, die ſie lehrten, entweder von Gott unmittelbar ſie erhalten, oder aus ſich geſchöpft haben. Von einer unmittelbaren göttlichen Mittheilung dieſer ſämmtlichen Kenntniſſe (die Religionskenntniß ausgenommen) giebt es weder eine geſchichtliche Spur, noch läßt ſich dafür ein vernünftiger Grund auffinden; mithin bleibt nur die Annahme übrig, daß die Menſchen ſie aus ſich ſchöpften. Dafür ſpricht auch die Erfahrung, daß die Menſchen unabläſſig im Gebiete des menſchlichen Wiſſens neue Gedanken aus ſich erzeugen. — Zweiter Grundſatz. Der Menſch muß ſich die zu ſeiner Beſtimmung nothwendige Kenntniß ſelbſt verſchaffen. — Dieſer Grundſatz hat ſeinen Grund unmittelbar in der Beſtimmung des Menſchen. — Dritter Grundſatz. Der Menſch erwirbt ſich auch nothwendiger Weiſe die ihm wiſſensnöthigen Kenntniſſe ſelbſt. — Der in dem Menſchen rege Lebenstrieb treibt ihn von dem Momente an, wo ſein Erkenntnißvermögen erwacht, unabläſſig an, ſich Kenntniſſe des Lebens zu verſchaffen. — Wir müſſen über dieſe drei Grundſätze einige Bemerkungen machen, da ſie ſehr geeignet ſind, falſch gedeutet zu werden. Die Behauptung des Verfaſſers, daß der Menſch alle Kenntniſſe aus und durch ſich ſelbſt erwerben könne und müſſe, ſteht mit der gewöhnlichen Annahme von rationellen und empiriſchen Kenntniſſen im Widerſpruch, und man hat aus dieſem Grunde ſchon oft die angeführten Grundſätze unſers Verfaſſers als übertrieben und falſch angeſehen. Denn man behauptete, daß nur die rationellen Kenntniſſe der Menſch aus ſich ſelbſt finden könne, oder daß ſie aus ihm entwickelt werden könnten, daß aber die empiriſchen Kenntniſſe von außen mitgetheilt werden müßten. Dieſe Anſicht iſt aber ganz irrig, wenn man, was G r a ſ e r thut, unter Kenntniß ein wahres Wiſſen verſteht. Das Wiſſen kann aber nur aus dem Menſchen ſelbſt ſich erzeugen, nie von außen in ihn gebracht werden. Wenn man es dahin bringt, daß Jemand irgend etwas mit dem Gedächtniſſe auffaßt, ſo hat er noch keine Kenntniß, noch keine Wiſſenſchaft davon, ſondern eben erſt das Material dazu. Er muß dieſes nun in ſeinem eignen Geiſte verarbeiten, und es ſelbſt reproduciren, wenn es eine wahre Kenntniß, ein wahres Wiſſen werden ſoll. Die Kenntniſſe (oder das Wiſſen) des Menſchen ſind von zweierlei Art, unmittelbar innere (rationelle, philoſophiſche), die lediglich durch das Selbſtbewußtſein hervorgebracht werden, ohne daß ein Stoff von außen nöthig wäre; und mittelbar innere (empiri-

ſche), wozu der Geiſt Stoff und Veranlaſſung von außen erhalten muß. Dieſer Stoff und dieſe Veranlaſſung können dem Schüler wohl von außen dargeboten werden, aber, daß ſie zur Kenntniß, zum Wiſſen werden, kann der Lehrer nicht von außen bewirken, dieß muß der Schüler ſelbſt thun. Und daher ſagt Graſer mit Recht, daß der Menſch alle ihm nöthigen Kenntniſſe ſelbſt finden könne und müſſe.

Vierter Grundſatz. Der Menſch kann und muß ſich zwar die nothwendigen Lebenskenntniſſe ſelbſt erwerben; allein für ſich und ohne äußere Beihülfe wird er ſie ſich niemals vollſtändig erwerben. — Dieſe Beihülfe und Unterſtützung ſoll ihm der Unterricht leiſten. — Fünfter Grundſatz. Auch in der Kenntniß des phyſiſchen und bürgerlichen Lebens kann der Menſch für ſich kaum und höchſt ſchwer zur Vollkommenheit vorſchreiten. Sechster Grundſatz. Wenn der Menſch in dem Erwerb ſeiner Lebenskenntniſſe auch nothwendig einer äußern Beihülfe bedarf, ſo kann ſich dieſe außer der faktiſchen, göttlichen Offenbarung nicht weiter erſtrecken, als auf die Anregung, Richtung und Unterſtützung des Erkenntnißvermögens. Siebenter Grundſatz. Wenn die Unterſtützung eines nach Kenntniß ſtrebenden Menſchen darin beſtehen muß, daß der Lehrer dem Erkenntnißtrieb die wahre Richtung giebt; ſo muß ſeine Einwirkung darauf ſo angelegt ſein, daß der Menſch immer mehr die wahre Kenntniß des Menſchenlebens, d. i. des Lebens in Gott erhalte. — Achter Grundſatz. Der allgemeine Menſchenlehrer muß bei ſeinem Amte ſtets das Hauptziel alles Menſchenunterrichts vor Augen haben. — Neunter Grundſatz. Der allgemeine Menſchenunterricht muß ein Lebensunterricht ſein, d. h. in jedem Moment darauf abzielen, daß der Menſch den Begriff vom wahren Menſchenleben gewinne. — Zehnter Grundſatz. Wenn der Schüler den Begriff von dem wahren Menſchenleben in Gott gewinnen ſoll, ſo muß ihm das Leben in der Gemeinſchaft vor Augen gehalten werden; damit er — ſein Leben in dieſer und zuletzt die Menſchheit in Gott finde und darum das Reich Gottes ſchaue. — Elfter Grundſatz. Der Unterricht muß es darauf anlegen, daß in dem Schüler ſich einerſeits eine Vorſtellung an die andere reihe, und andererſeits ſich eine Vorſtellung aus der andern entwickele. — Zwölfter Grundſatz. Aller Unterricht kann nur eine Fortſetzung des früheren, natürlichen Selbſtunterrichts des Schülers ſein. — Dreizehnter Grundſatz. Aller Unterricht muß aus dem — und für das — Leben ſein. — Vierzehnter Grundſatz. Der Unterricht muß durchaus lebendig ſein. — Funfzehnter Grundſatz. Der Unterricht muß es darauf anlegen, daß der Menſch in

Digitized by Google

den Stand geſetzt wird, ſeine Kenntniſſe einſt für das Leben anzuwenden.

Dieſe Grundſätze rechtfertigen ſich von ſelbſt, und ſind von dem Verfaſſer trefflich erläutert worden. Sehr wahr iſt die in §. 237. enthaltene Bemerkung, daß die Unterrichtsweiſe nur eine allgemeine ſein könne, denn ſie giebt ja die allgemeinen Grundſätze an, wie überhaupt unterrichtet werden ſoll. Von der Unterrichtsweiſe unterſcheidet aber Graſer die Unterrichtsmethode, unter der er die auf Individuen angewendete Unterrichtsweiſe, oder die Anwendung der allgemeinen Grundſätze auf die zu unterrichtenden Individuen verſteht. Von dieſer wird §. 238. ff. gehandelt. Gegen dieſe Unterſcheidung zwiſchen Unterrichtsweiſe und Methode iſt durchaus nichts einzuwenden, obgleich gewöhnlich beide Ausdrücke als gleichbedeutend genommen werden.

Sehr zeitgemäß iſt die Bemerkung (S. 259 Anm.) über die Verſchiedenheit der Methode nach der Individualität der Lehrer. Es hat immer Lehrer gegeben, welche die Möglichkeit allgemeiner Methoden für den Lehrer leugneten, und behaupteten, jeder Lehrer müſſe ſich ſeine eigene Methode bilden. Es liegt in dieſer Anſicht ein unheilvoller Irrthum; unheilvoll darum, weil er der Willkür Thür und Thor öffnet und jedem Lehrer den Dünkel einbläſ't, als könne er ſich eine Methode ſelbſt machen. Nicht die Methode, d. h. die Beziehung der Grundſätze der Unterrichtsweiſe auf beſondere Individuen, kann in Hinſicht der Lehrer verſchieden ſein; wohl aber wird bei der Anwendung der Methode nach der Individualität der Lehrer ein Unterſchied eintreten, da einer ſie vollkommener, der andere ſie unvollkommener anwendet. Jene irrige Anſicht iſt lediglich Schuld an den zahlloſen Methoden und Methödchen, die in der neuern Zeit wie Pilze aufſchoſſen, und die eine unheilvolle Verwirrung hervorgebracht haben.

Da die Methode die auf Individuen angewendete Unterrichtsweiſe iſt, ſo iſt ſie unendlich mannichfaltig. Da aber die zu unterrichtenden Individuen Vieles mit einander gemein haben, und ſich in Klaſſen bringen laſſen, ſo laſſen ſich auch gewiſſe allgemeine Bedingungen für die einzelnen Klaſſen feſtſtellen, wodurch mehrere Klaſſenmethoden entſtehen. Unſer Verfaſſer nimmt deren vier an, zwei für die Schule der Höheren (Elementarmethode, Gymnaſialmethode), und zwei für die Schule des Volks (Elementarmethode, Realmethode). Dieſe Eintheilung ſcheint mir nicht treffend zu ſein, da die Annahme einer Elementarſchule für die Höheren, die von der des Volks weſentlich verſchieden ſei, unrichtig iſt, wie ſchon oben angedeutet wurde. Der Verfaſſer ſetzt das Charakteriſtiſche

Digitized by Google

der Elementarſchule für die Höheren darein, daß die Unterrichts⸗gegenſtände durchaus mehr ideal aufgefaßt werden ſollen. Ich ſehe durchaus nicht, wie dies aus dem Princip folgen ſoll und kann, und wie man von ſechs⸗ bis zehnjährigen Kindern eine ideale Auf⸗faſſung der Unterrichtsgegenſtände verlangen darf. Alle Menſchen, hohe und niedere, haben in Hinſicht des Unterrichts für's Leben auf den niedern Stufen dieſelben Bedürfniſſe, welche die Elemen⸗tarſchule zu befriedigen hat. Es ſcheint mir, als ob ſich der Ver⸗faſſer durch die Annahme einer eigenen Elementarſchule für die Höheren ſelbſt widerſpreche, indem er verlangt, daß nur die Fä⸗higſten in die Gymnaſialſchule zugelaſſen werden ſollen; die Fähigkei⸗ten der Kinder können aber erſt in der Elementarſchule erkannt werden. Meiner Anſicht nach giebt es daher nur drei Hauptklaſſen der Me⸗thode: die Elementarmethode, Realmethode und Gymnaſialmethode.

Die Bedeutung des in §. 243. aufgeſtellten vorläufigen Grund⸗ſatzes für die Unterrichtsmethoden im Allgemeinen habe ich nicht recht einſehen können. Er lautet ſo: die Unterrichtsmethode iſt in Bezug auf das menſchliche Wiſſen, auf die dazu erforderlichen menſchlichen Anlagen und den Zweck des Wiſſens im Grunde eben ſo eine allgemeine, wie die Unterrichtsweiſe. Der Sinn dieſes Grundſatzes iſt mir durchaus nicht klar geworden. Die Methode ſollte ja die Modification der Unterrichtsweiſe für Individuen (oder Klaſſen von Individuen) ſein, ſomit kann es ja keine allgemeine Methode geben. Wenn in jenem Satze vielleicht der Sinn liegen ſollte, daß die Unterrichtsmethoden in ihrem Grunde alle einander gleich ſind, ſo brauchte dies doch nicht in einem neuen Grundſatze aus⸗geſprochen zu werden, da dies ja ſchon daraus hinlänglich folgt, daß ſie alle ihren Grund in der Unterrichtsweiſe haben, die allgemein iſt.

Die Elementarunterrichts⸗Methode ſoll hier abſichtlich ganz mit Stillſchweigen übergangen werden, da ſpäter davon die Rede ſein wird; dagegen verdienen die Grundzüge der Realunterrichts⸗Methode hier um ſo mehr angegeben zu werden, je weniger bis jetzt von einer eigenen Methode für den Realunterricht die Rede geweſen iſt. Das Weſen des Realunterrichts beſteht nach der An⸗ſicht des Verfaſſers nicht etwa in einer Erweiterung der in der Elementarſchule vorgekommenen Kenntniß, (eine Erweiterung wird denn doch nöthig ſein), ſondern in der innigen und fruchtbaren Beziehung der Elementarkenntniſſe auf das Leben; und der Real⸗unterricht muß hauptſächlich das Unterrichtsvermögen in Anſpruch nehmen. Die Urtheile können aber von dreierlei Art ſein, näm⸗lich: ſinnliche Urtheile, die ſich unmittelbar auf eine Anſchauung beziehen; intellectuelle, welche über Begriffe gefällt werden,

Digitized by Google

und **rationelle**, welche Folgerungen der Vernunft aus allgemeinen Begriffen oder Ideen ſind. Daher zerfällt der Realunterricht in drei Stufen, für deren jede die Methode modificirt werden muß. — Die Realunterrichts-Methode beſteht eigentlich durchaus in einer logigaliſchen Uebung, und dieſe unterſcheidet ſich in den Gegenſtänden der Uebung. Die erſten ſind durchaus noch äußerlich, die folgenden aber durchaus innerlich. Jene Uebungen gehen durchaus auf unmittelbare Folgerungen aus, welche aus der Analyſe des Gegenſtandes gleichſam in die Augen ſpringen. Dieſe Uebungen gehen aber immer gleichſam problematiſch vorwärts, und haben faſt durchaus hypothetiſche Urtheile in der Art zur Folge: wenn die Sache ſich ſo oder ſo verhält, was folgt daraus? Der ganze Abſchnitt über die Realunterrichts-Methode enthält treffliche, der Beachtung höchſt würdige Bemerkungen über dieſen bis jetzt faſt ganz unbeachtet gebliebenen Theil der Methodik.

Die Bemerkungen über die Gymnaſialunterrichts-Methode beziehen ſich vorzugsweiſe auf die Erlernung der fremden Sprachen und auf die Betreibung des klaſſiſchen Studiums. Mit Recht tadelt unſer Verfaſſer die gewöhnliche Art, fremde Sprachen zu erlernen, und ſchlägt eine zweckmäßigere Methode vor, die mit der **Hamilton's** und **Jacotot's** einige Aehnlichkeit, aber größern Werth hat, weil ſie durch die allgemeinen Grundſätze der Unterrichtsweiſe begründet iſt. Die Grundſätze des Verfaſſers laufen auf Folgendes hinaus: 1. Der Unterricht in der Sprache muß durchaus das Urtheilsvermögen eines Schülers hauptſächlich in Anſpruch nehmen. Der Methode zufolge muß daher ein immerwährendes Vergleichen des Wortes mit ſeinem Begriff, ſeiner Stellung in der Rede, mit ſeiner Veränderung, endlich der Rede mit der Abſicht, unter der Leitung des Lehrers vorgenommen werden. 2. Da in Beziehung auf dieſen Punkt ſich alle Sprachen einander gleich ſind, und nur im Wort oder in der Bezeichnung eines Begriffes, in der Form ſeiner Abänderung und ſeiner Zuſammenfügung eine Verſchiedenheit Statt findet, ſo kann mit dem Schüler der Unterricht in keiner fremden Sprache, alſo auch nicht in der lateiniſchen, früher begonnen werden, bevor er nicht die ſeinige kennen gelernt hat. 3. Der Unterricht in der lateiniſchen Sprache muß demnach in der Art begonnen werden, daß die neue Sprache der eigenen durchaus entgegengeſtellt wird. 4. Bei dieſer Entgegenſtellung muß der ſich ergebende Unterſchied der hauptſächliche Gegenſtand der Aufmerkſamkeit werden. 5. Das Allgemeine und Gleiche der Sprachen muß daher in der Kenntniß des Schülers ſtets vorausgeſetzt werden. 6. Der erſte Unterſchied der lateini-

Digitized by Google

ſchen Sprache von der deutſchen im Wort muß allein als Gegenſtand des Lernens behandelt werden; indeſſen muß auch hier, wo möglich, ein etymologiſches Vergleichen nach dem Wortſchall zur Unterſtützung des Gedächtniſſes benutzt werden. 7. Die Unterſchiede in den Wortformen und Wortfügungen müſſen nach den allgemeinen Principien des Unterrichts nicht wie poſitive Lehren vorgeſagt und zum Lernen aufgegeben, ſondern vom Schüler ſelbſt mit anſchaulicher Selbſtthätigkeit aufgefaßt werden. 8. Dem zufolge kann der Unterricht nur mit der Kenntniß des Sprachſtoffes, der Worte, begonnen werden, und an der Anſchauung dieſes Sprachſtoffes iſt von dem Schüler die unterſchiedene Sprachform kennen zu lernen. 9. Die entgegengeſetzte Lehrweiſe muß nicht nur für das unpädagogiſchſte Verfahren, ſondern als traurige Vereitelung des Zweckes und darum als eine thörichte Lehrweiſe angeſehen werden, wenn auch Jahrtauſende ſie ſanktionirt haben. 10. Eine reine mechaniſche Uebung wird, jedoch nur dem erſten Anſcheine nach, nur der erſte Unterrichtskurs ſein; denn der Lehrer muß, nach unſern Principien, dem Schüler den Sprachſtoff auf die Weiſe kennen lernen laſſen, daß er ohne weiteres ihm in einer lateiniſchen Rede die Bedeutung der Worte angiebt, und ſomit mechaniſch überſetzt; allein auch dieſer anſcheinend rein mechaniſche Lehrkurs iſt ſchon geiſtübend, wenn er nach Regel 6. behandelt wird. 11. Die Selbſtbeſchäftigung des Schülers muß mit jedem Schritte vorwärts ſich erheben, denn er muß durch das immerwährende Vergleichen die Form der Abänderung der Worte, ſo wie in der Folge die Geſetze ihrer Zuſammenfügung ſelbſt ſich lehren, während der Lehrer ihn nur die Bedeutung der Wörter lehrt. 12. Zu dieſer Unterrichtsmethode muß aber ein eignes Schulbuch verwendet werden (deſſen Einrichtung vom Verfaſſer angegeben wird). — Dies ſind die wichtigſten allgemeinen Regeln für die Erlernung der lateiniſchen (und jeder fremden Sprache). Wer ohne vorgefaßte Meinung ſie betrachtet, wird ihre Richtigkeit gewiß zugeſtehen.

Eben ſo richtig iſt auch das, was über die weitere methodiſche Behandlung der fremden Sprachen in dem eigentlichen Gymnaſium geſagt wird. Die Behandlung der Klaſſiker ſoll durchaus nicht blos philologiſch ſein, ſondern es ſoll dadurch die höhere Lebensbildung überhaupt gewinnen, und es ſind daher vorzüglich die Ideen der Klaſſiker zu berückſichtigen.

Kurze Bemerkungen über die Unterrichtskunſt S. 333 bis 340 ſchließen dieſen zweiten Theil und ſomit das ganze Werk. Möge der Geiſt deſſelben von Allen richtig erkannt, und bald überall heimiſch werden.

Digitized by Google

VII.

Graſer's Elementarunterrichts-Methode.

Digitized by Google

Indem ich es unternehme, eine Darſtellung und Beurtheilung von Graſer's Elementarunterrichts-Methode*) zu geben, bietet ſich mir eine ſolche Menge von Stoff dar, daß ich in der That kaum weiß, wie ich ihn bewältigen ſoll; denn es handelt ſich hier nicht etwa bloß um eine neue Unterrichtsweiſe über einen einzigen Lehrgegenſtand, ſondern um die Grundſätze, die beim Unterrichte überhaupt befolgt werden ſollen, und nach denen derſelbe anzulegen iſt; es handelt ſich um eine gänzliche Reform des geſammten Schulunterrichts, und es müſſen daher, wenn die Beurtheilung gründlich ſein ſoll, eine Menge der wichtigſten Dinge zur Sprache kommen.

Bei der hohen Wichtigkeit des Gegenſtandes fühle ich aber lebhaft die großen Schwierigkeiten, die mit einer gründlichen Beurtheilung der Graſerſchen Anſichten verbunden ſind. Es iſt zuvörderſt nicht ganz leicht, die Graſerſchen Ideen klar und richtig aufzufaſſen, da ſie oft tief gedacht und in einer etwas dunklen Sprache dargeſtellt ſind. Dann macht aber auch die Beurtheilung dieſer Ideen und Anſichten ſelbſt nicht wenige Schwierigkeit, weil ſie von den in der Pädagogik gangbaren Anſichten und Meinungen oft ſehr weit abweichen.

Im Voraus muß ich bekennen, daß ich den Verfaſſer ſehr hoch achte; daß aber dieſe Hochachtung auf die Beurtheilung keinen nachtheiligen Einfluß haben wird, kann ich aufrichtig verſichern. Ich kann mir das Zeugniß geben, daß ich redlich und unpar-

*) Nach deſſen Schriften: 1. Die Elementarſchule für's Leben in ihrer Grundlage von 2c. 3. Durchaus umgearbeitete Auflage. Baireuth und Hof. 1821. gr. 8. 434 S. 2¼ Thlr.

2. Die Elementarſchule für's Leben in der Steigerung als zweiter Theil der Elementarſchule für's Leben in der Grundlage eine Bedingung der frühern Sittlichkeit und Wohlfahrt, von 2c. Ebendaſelbſt 1828. gr. 8. 470 S. 2½ Thlr.

Digitized by Google

theiiſch geprüft habe, und da es mir bloß um Wahrheit zu thun iſt, ſo wird man mich, ich mag loben oder tadeln, gewiß keiner Partheilichkeit beſchuldigen.

Das Studium der Graſerſchen Schriften machte anfangs einen mehr unangenehmen als angenehmen Eindruck auf mich. Denn es that mir wehe, Lieblingsideen und manches Verfahren bei dem Unterrichte ſelbſt, das ich für richtig gehalten und ſelbſt befolgt hatte, als unrichtig und fehlerhaft dargeſtellt zu finden. Daher kam es, daß ich anfangs wirklich ganz gegen Graſer's Ideen eingenommen wurde. Aber bei dem wiederholten Studium und Durchdenken der vorliegenden Schriften verſchwand jenes Mißbehagen nach und nach, und ich konnte mich im Allgemeinen mit den Anſichten des Verfaſſers befreunden. Auf der andern Seite fand ich auch manche Anſicht, die ich bisher dunkel und unbeſtimmt in mir getragen hatte, hier zuerſt mit Klarheit und Beſtimmtheit ausgeſprochen, was mir natürlich Freude gewähren mußte.

Die Graſerſche Unterrichtsmethode iſt ſchon ſeit beinahe zwanzig Jahren, zuerſt aus deſſen „Divinität" bekannt. In dieſer Schrift waren aber nur die allgemeinſten Grundſätze dargelegt, und zwar in einer philoſophiſchen und oft dunkeln Sprache; ſo daß es ſchwer war, eine vollſtändige und klare Vorſtellung ſeiner eigenthümlichen Elementarunterrichts-Methode zu erlangen. In einer mehr populären Sprache und mit Rückſicht auf die Elementarbildung hat er ſeine Anſichten in den vor mir liegenden Schriften dargelegt, und wenn auch die ausführlichere Darſtellung ſeines Syſtems noch nicht vollendet iſt, ſo läßt ſich doch ſchon jetzt ſein eigenthümlicher Gang vollſtändig genug überſehen, und ſeine Beſtrebungen laſſen ſich mit den Beſtrebungen anderer Pädagogen vergleichen.

Es iſt bekannt, daß die Graſerſche Unterrichts-Weiſe nicht nur unter den Lehrern des Obermain-Kreiſes, ſondern auch in andern Theilen Baierns und ſelbſt in Würtemberg viele Freunde gefunden hat, und daß ſie ſchon in viele Schulen eingeführt iſt. In anderen Gegenden Deutſchlands ſcheint ſie aber weniger beachtet worden zu ſein, ja ſie iſt wohl dem größten Theile der deutſchen Volksſchullehrer ſo gut wie gänzlich unbekannt. Häufig iſt ſie auch völlig falſch verſtanden worden, und man fühlte ſich dadurch ohne Weiteres berufen, den Stab über ſie zu brechen. Man mag über Graſer's pädagogiſche Anſichten auch denken wie man will, ſo kann man doch, wenn man es redlich meint, unmöglich leugnen, daß ſie der Beachtung ſehr werth ſind, und man muß ihnen ſelbſt dann auf die weitere Entwickelung der Pädagogik gro-

ßen

ßen Einfluß zugeſtehen, wenn man ſich dagegen erklären zu müſſen glaubt.

Nicht ſowohl dieſe Bemerkung, als vielmehr die Folge muß es rechtfertigen, wenn ich die Graſerſche Unterrichtsmethode hier ausführlich zu würdigen, und wenn ich zu entſcheiden verſuche, ob durch ſie die Pädagogik wirklich weiter gefördert worden iſt. Ich glaube aber ſowohl den Elementarlehrern, als der Wiſſenſchaft einen Dienſt damit zu leiſten. Ehe ich jedoch wirklich an die Ausführung meines Verſuches gehe, will ich erſt in der Kürze den Geiſt, der in Graſer's oben angeführten Schriften lebt, andeuten, und dann die Ordnung angeben, in welcher ich die Anſichten des Verfaſſers durchgehen will.

Selbſt bei einem oberflächlichen Durchleſen der angezeigten Schriften erkennt man in dem Verfaſſer einen tiefen, gewandten und ſcharfen Denker, der viele Jahre dem Studium der Pädagogik gewidmet haben muß. Wohlthätig wird der Leſer angeſprochen durch die lebendige Darſtellung und warme Sprache, welche beurkundet, daß der Verfaſſer ſelbſt von heißer Liebe für Menſchenveredlung und Menſchenbildung durchdrungen iſt. Der Gang der Unterſuchung iſt konſequent, und ein echt wiſſenſchaftlicher Geiſt durchdringt das Ganze. Neben dieſen Lichtſeiten bieten die Schriften aber auch Schattenpartien dar. Der Ausdruck iſt oft zu dunkel und zu abſtract, und wenn man auch von einem tiefen Denker nicht verlangen darf, daß er Alles ganz plan und verſtändlich ausdrücke, ſo hätte ſich der Verfaſſer doch vielleicht dem Faſſungsvermögen ſeiner Leſer etwas mehr anbequemen und manche abſtracte und eben darum ſchwerer zu verſtehende Sätze durch Beiſpiele verſtändlicher und faßlicher machen ſollen. Mehr Tadel als dieſe Dunkelheiten im Ausdrucke, verdient vielleicht der Ton, in welchem ſich Graſer über die bisherigen Leiſtungen der Schulen und über die pädagogiſchen Beſtrebungen Anderer ausſpricht. Es ziemt zwar dem kräftigen Geiſte, das, was er klar und beſtimmt gedacht hat, auch mit Beſtimmtheit auszuſprechen, und die Weiſe Derer kann uns nicht gefallen, die gar zu ängſtlich fürchten, durch beſtimmte und unumwundene Darlegung ihrer Anſichten bei Andern anzuſtoßen; aber des Verfaſſers Ausdrücke ſind doch oft etwas zu hart und ſcheinbar anmaßend. Gewiß hätte die Kraft und Beſtimmtheit des Urtheils mit mehr Schonung und größerer Achtung der Beſtrebungen Anderer ſich vereinigen laſſen. Uebrigens iſt nicht zu leugnen, daß der Verfaſſer zuweilen eine zu geringe Anſicht von dem hat, was bisher geleiſtet worden iſt; daß er ſeine Unterrichtsmethode dem, was bisher in der pädagogiſchen Welt als Wahr-

heit galt, ſchroffer entgegenſtellt, als nöthig geweſen wäre, daß er von den Erfolgen, welche die Verwirklichung ſeiner Anſichten haben werden, zuweilen eine zu hohe Meinung hegt; und daß er endlich Manches als weſentlich in ſeinem Unterrichtsſyſteme anſieht, was wohl mehr zufällig und willkürlich iſt. Doch dieſes wird im Verlaufe der Unterſuchung deutlicher gezeigt und begründet werden.

Damit aber die Maſſe des Stoffes uns nicht verwirre und den klaren Ueberblick über das Ganze trübe, wollen wir die ganze Abhandlung in ſechs Abſchnitte theilen. 1) Kritiſche Ueberſicht des Inhalts der Schrift Nr. 1. 2) Zuſammenſtellung der Eigenthümlichkeiten der Graſer'ſchen Unterrichtsweiſe, und allgemeines Urtheil darüber. 3) Verhältniß der Graſerſchen Unterrichtsmethode zu den Beſtrebungen anderer Pädagogen und zu der fortſchreitenden Entwickelung der Pädagogik. 4) Graſer's Unterrichts-Gymnaſtik. 5) Graſer's Unterrichtsgang beim Leſe- und Schreib-Unterrichte. 6) Darlegung des Inhalts der Schrift unter Nr. 2.

---

1. Kritiſche Ueberſicht des Inhaltes der „Elementarſchule fürs Leben in ihrer Grundlage".

In der Einleitung von S. 1 bis 10 ſucht der Verfaſſer in der Kürze darzuthun, daß weder die Regierungen, noch Gemeinden, noch Väter eine richtige Idee von dem Weſen und Zwecke der Schule und des Unterrichtes haben; und daß auch die Lehrer und Leiter des größten Theiles der Schulen unbekannt ſind mit dem, was der heranwachſende Menſch lernen, und wie er es lernen ſoll. Es möchte ſchwer ſein, die Unrichtigkeit des erſten Theiles ſeiner Behauptung nachzuweiſen. Die tägliche Erfahrung ſpricht vielmehr für den Verfaſſer. Wie wäre es auch ſonſt erklärbar, daß es noch immer viele Regierungen giebt, die nicht mit der nöthigen Kraft und dem nöthigen Eifer die Verbeſſerung des Schulweſens erſtreben, die Schulen und ihre Lehrer nicht frei machen von den beengenden Feſſeln des Herkommens und verkehrter, aus früherer Zeit herſtammender Anordnungen; die nicht mit Ernſte den altherkömmlichen Schlendrian und verkehrte Unterrichtsweiſen aus der Schule verbannen, ſondern zur Schande des Jahrhunderts noch eine Menge höchſt ſchädlicher Mißbräuche fortbeſtehen laſſen? Woher ſollte es ſonſt kommen, daß ſelbſt die Regierungen, die mit Eifer das Beſte der Schule fördern wollen, ſo oft nicht den rechten Fleck treffen, ſo oft verkehrte Maßregeln er-

greifen, und Wege einſchlagen, die vom Ziele nur mehr abführen, wie dies z. B. der Fall iſt, wenn man jetzt eifrig darauf ſinnt, den Lehrer dadurch äußerlich beſſer zu ſtellen, daß man ihm Nebenbeſchäftigungen empfiehlt, die ſeinem Berufe fremd ſind. Woher rührt die Gleichgültigkeit noch ſo vieler Gemeinden gegen die Sache der Schule; woher die Gleichgültigkeit ſo vieler Eltern gegen einen guten Unterricht? Wie kommt es, daß noch ſo viele Väter verblendet ſind über das Beſte ihrer zu unterrichtenden Kinder, und daß ſie oft das Gute der Schule gefliſſentlich vernichten? — Offenbar rührt dies Alles daher, daß man das Weſen und den Zweck des Schulunterrichts noch viel zu wenig erkannt hat.

Weniger geneigt kann man aber ſein, die zweite Behauptung, daß es den Lehrern und Leitern der meiſten Schulen ſelbſt gänzlich an dieſer Erkenntniß fehle, und daß ſowohl in Bezug auf den Unterrichtsſtoff, als die Unterrichtsweiſe in den Schulen, oder bei dem erſten Kindesunterrichte, im Allgemeinen ein blindes Herkommen, oder eine regelloſe Willkür herrſche, zuzugeben. Denn wenn man auch nicht umhin kann zu geſtehen, daß es noch eine große Menge von Schulen giebt, in denen Mechanismus, Willkür und Schlendrian bei der Bildung der Jugend herrſcht, ſo giebt es doch auch ſchon eine bedeutende Zahl anderer Schulen, in denen ein beſſerer Geiſt und das Streben vorherrſcht, die jungen Menſchen und Bürger wahrhaft zu bilden; in denen man nicht unbekannt iſt mit dem, was der Volksjugend zu lehren iſt, und damit wie es am zweckmäßigſten gelehrt werden kann: wenn man auch gerade nicht behaupten will, daß gar kein Irrthum mehr mit unterlaufe. Daß aber ein ſolcher beſſerer Geiſt noch nicht in allen Schulen herrſcht, davon tragen nur diejenigen Behörden die Schuld, welchen die Sorge für die Volksſchulen, die Aufſicht über die Lehrer-Seminarien, und die Beſetzung der Schulſtellen übertragen iſt. Der Verfaſſer hat hier die Leiſtungen der beſtehenden Schulen wohl ein wenig zu gering angeſchlagen. Was er aber; um den obigen Satz zu beweiſen, aus der Erfahrung über den erſten Kindesunterricht beibringt, iſt allerdings zum Theil wahr, zum Theil aber auch wohl nicht. Wahr iſt es, daß der größte Theil der Schulen ſich kein höheres Ziel geſteckt hat, als: Leſen, Schreiben, Rechnen und Chriſtenthum zu lehren; daß in andern Schulen der Unterricht über die Natur und den Menſchen bloß in einigen Definitionen und Klaſſificationen, in Namen und Zahlen beſteht, und daß noch manche verkehrte Unterrichtsweiſen herrſchen: aber die Zahl der beſſern Schulen, von denen dies nicht gilt, iſt doch auch nicht gering; und wenn der Verfaſſer von der Lautmethode S. 8 ſagt,

daß ſie eben ſo wie die Buchſtabirmethode den kindlichen Geiſt ſchon im erſten Entfalten unterdrücke, die Bildung des Gemüths zerſtöre und den Mechanismus begründe, ſo iſt dies unſtreitig Uebertreibung. Bei unbefangener Anſicht kann man der Lautmethode einen bildenden Einfluß auf den kindlichen Geiſt nicht abſprechen, da ſie die Selbſtthätigkeit des Leſeſchülers anregt, da ſie ihn anleitet und in den Stand ſetzt, ſelbſtthätig die Laute mit einander zu verbinden, und ſo das Leſen mehr durch eigene, als durch fremde Combination und Thätigkeit zu erlernen. Der Unterſchied zwiſchen der Lautmethode und der Buchſtabirmethode iſt in dieſer Hinſicht auffallend. Daß den Lautirſchülern die Laute der Buchſtaben geſagt werden, und daß denſelben zur Uebung erſt Silben, dann einzelne Wörter und dann erſt Sätze vorgelegt werden, kann den Vorwurf des Mechanismus nicht begründen, wie wir weiter unten ſehen werden. Wahr iſt es, daß der erſte Schulunterricht mit dem vorigen Kinderleben in großem Contraſte ſteht, da noch allgemein die Sitte herrſcht, in der erſten Stunde des Schulunterrichts ſogleich mit der Kenntniß der Laute anzufangen (ein Beginnen, das ſchon vor vierzig Jahren getadelt wurde, das aber deſſen ungeachtet noch nicht aufgehört hat); aber falſch iſt es wohl, wenn geſagt wird, daß man darüber noch gar nicht einig ſei, das Leichtere zu ſuchen, den Uebergang zum Schwerern zu bemeſſen, die erſten Anſchauungen zu beſtimmen, die Ausdehnung ihres Kreiſes vorzuzeichnen. Es herrſcht hierüber zwar noch nicht eine Stimme, aber es iſt viel hierüber gedacht, und viel Wahres gefunden worden; wenn man auch noch nicht zu allgemeiner und abſoluter Wahrheit hierüber gelangt iſt. Uebrigens hätte der Verfaſſer nicht bloß das Leſen und Schreiben, ſondern auch das Rechnen, die ſogenannten Denkübungen und die Formenlehre berückſichtigen ſollen.

Wenn S. 9 geſagt wird, daß es in Beziehung auf das Streben, im Unterrichte vom Leichtern zum Schwerern aufzuſteigen, eine unbeſchreibliche Menge von Unterrichtsweiſen gebe, oder im Grunde genommen — gar keine, weil es doch nur — eine — für Menſchen geben kann: ſo ſcheint uns hier wiederum Wahres und Falſches gemiſcht zu ſein. Es iſt wahr, es kann nur eine Unterrichtsweiſe für den Menſchenunterricht geben, aber nur in der Idee, ſo wie es auch in der Idee nur eine Religion, nur einen Staat, nur ein Recht giebt. So wie es aber in der Wirklichkeit mehrere Religionen, verſchieden eingerichtete Staaten, und mehrere Rechte giebt, die alle Verſuche ſind, das vorſchwebende Ideal zu erreichen: eben ſo kann, ja muß es in der Wirklichkeit

Digitized by Google

mehrere von einander verſchiedene Unterrichtsweiſen geben, von denen jede darnach ſtrebt, die eine wahre, aber nur in der Idee gegebene Unterrichtsweiſe zu verwirklichen. Es kann daher Niemand füglich ſagen, die eine wahre Unterrichtsweiſe gefunden zu haben; denn wenn er auch ſubjectiv überzeugt iſt, daß ſeine Unterrichtsmethode die wahre ſei, ſo folgt daraus noch nichts für die objective Wahrheit derſelben; und wenn auch eine beſtimmte Methode zu einer gewiſſen Zeit die beſte iſt und allgemein als ſolche anerkannt würde; ſo iſt es ja doch möglich, daß in der Zukunft eine noch beſſere und dem Ideale entſprechendere gefunden wird.

Wenn wir aber auch dem Verfaſſer Alles zugeben, was er bis S. 9 ſagt, ſo iſt der Schluß, den er S. 9 im §. 7. macht, doch nicht ganz richtig. Denn wenn auch der größte Theil der Schulen ſo ſchlecht beſchaffen iſt, wie der Verfaſſer andeutet, und wenn auch der größte Theil der Lehrer über das Unterrichtsmaterial und über die Unterrichtsmethode völlig im Dunkeln ſchwebt: ſo folgt daraus doch noch nicht, daß die Beantwortung der Hauptfrage, worin und wie ſoll der Menſch unterrichtet werden, in der Erfahrung nicht gefunden werde. Denn wenn es nur wenige, ja nur eine einzige gute Schule giebt, ſo beantwortet die Erfahrung jene Frage, und man braucht nur darauf hinzuwirken, daß die andern Schulen ſich nach jener guten geſtalten. Wenn aber auch die Erfahrung gar keine Antwort auf jene Frage hätte, ſo könnte es ja doch der Fall ſein, daß ſchon denkende Pädagogen ſie richtig beantwortet hätten, daß alſo eine neue Unterſuchung unnöthig wäre, und der Verfaſſer hätte nachweiſen müſſen, daß auch theoretiſch jene Frage noch nicht beantwortet worden ſei.

Nach dieſer Einleitung geht nun der Verfaſſer daran, die Frage: worin und wie ſoll der junge Menſch unterrichtet werden, durch Nachdenken, alſo auf dem philoſophiſchen Wege, zu beantworten. Die ganze Unterrichtslehre (der ſyſtematiſche Inbegriff von Grundſätzen, Regeln und Vorſchriften, wodurch das Geſchäft des Unterrichts mit ſicherem Erfolge zum Ziele geleitet wird) wird in zwei Theile getheilt, in die Unterrichtswiſſenſchaft und die Unterrichtskunſt. Die erſtere iſt der ſyſtematiſche Inbegriff derjenigen Grundſätze, wodurch ſowohl die Summe und das Maß der Unterrichtsgegenſtände für die zu unterrichtenden Individuen, als auch die wahre Unterrichtsweiſe für Alle und Jeden beſtimmt werden; die letztere aber iſt die Anweiſung, jene allgemeinen Grundſätze auf beſtimmte Individuen anzuwenden.

Zunächſt wird von S. 14 bis 29 von der Beſtimmung des

Digitized by Google

Menſchen gehandelt, weil alle Lehre vom Menſchenunterrichte ſich am Ende auf die Kenntniß des Menſchen ſtützt. Hierin ſtimmen auch alle Pädagogen überein, und es iſt ſtets von der Menſchenbeſtimmung ausgegangen worden, wenn man die Frage beantworten wollte: wie ſoll der junge Menſch erzogen und unterrichtet werden? Welches nun aber die Beſtimmung des Menſchen ſei, darüber ſind die Meinungen ſehr verſchieden, obgleich die verſchiedenen Formeln, durch welche man jene Beſtimmung ausſprechen wollte, genau genommen alle mehr oder weniger mit einander übereinſtimmen. Bei der Unterſuchung über die Beſtimmung des Menſchen hat man häufig den Fehler begangen, daß man, die ſinnliche Natur des Menſchen außer Acht laſſend, nur die geiſtige in's Auge faßte, oder daß man, weniger Rückſicht nehmend auf das jetzige Leben des Menſchen, bloß das künftige, jenſeitige berückſichtigte, und hiernach die Beſtimmung des Menſchen feſtzuſtellen ſuchte. Dies war offenbar ein Mißgriff. Welche Beſtimmung der Menſch an ſich, folglich auch in Bezug auf ſein ſich über dieſe Erde hinaus erſtreckendes Daſein hat, kann kein ſterbliches Auge ſehen, kein menſchlicher Verſtand ergründen, ſo wenig wir je in dieſem Leben die Beſtimmung der Welt an ſich zu erforſchen vermögen. Die Rathſchlüſſe und Plane des Ewigen kann Niemand ergründen. Daher mußten auch alle Beſtrebungen, die Beſtimmung des Menſchen auf dieſem Wege zu finden, mißglücken, und es könnten höchſtens wahrſcheinliche Vermuthungen darüber zu Tage kommen. Wenn wir die Beſtimmung des Menſchen wirklich ergründen wollen, ſo müſſen wir den Menſchen als ein geiſtig-ſinnliches Weſen auffaſſen und bloß das jetzige Daſein des Menſchen in Betracht ziehen. Denn es iſt klar, daß der Menſch, wenn er ſeine Erdenbeſtimmung wirklich erreicht hat, dadurch auch einen Theil ſeiner Geſammtbeſtimmung erreicht haben wird. Wenn dieſes wahr iſt, ſo hat auch unſer Verfaſſer den richtigen Weg eingeſchlagen. Aus der Betrachtung des täglichen Lebens und durch Nachdenken findet er, daß die Beſtimmung des Menſchen ſei, ſich durch ſich ſelbſt, und zwar in der ihm eigenthümlichen Art zu erhalten, oder: für ſich in der eigenthümlichen Form zu ſein. Die Eigenthümlichkeit des Menſchen im Vergleich mit dem Thiere beſteht aber in der Ueberlegung und dem freien Selbſtwillen. Das Thier ſtrebt zwar auch, ſich zu erhalten, aber immer nur von einem innern Triebe gedrängt; der Menſch aber iſt ſich der Erhaltung und der rechten (menſchlichen) Erhaltung bewußt, d. h. er kann ſelbſt über die Bedingungen oder Mittel ſeiner Erhaltung denken, ſie auswählen, und ſie ſchaffen. Hier-

durch iſt allerdings die Beſtimmung des Menſchen richtig, wenn auch vielleicht nicht ganz deutlich ausgeſprochen. Denn die Beſtimmung des Menſchen wird hier ſowohl auf ſein phyſiſches, als ſein moraliſches Leben bezogen. Das eigentliche phyſiſche Sein kann nicht in Betracht kommen, da der Menſch dieſes weder erhalten noch vernichten kann. Andere Formeln, wodurch die Beſtimmung des Menſchen ausgedrückt wird, laſſen ſich übrigens leicht mit der obigen in Einklang bringen. Allgemein verſtändlicher hätte aber jene Beſtimmung vielleicht ausgedrückt werden können, wenn geſagt worden wäre: die Beſtimmung des Menſchen iſt, auf der Erde ſelbſtſtändig und vernünftig (moraliſch und mit Ueberlegung) zu leben und zu handeln. Da die Handlungen des Menſchen nur dann wahrhaft moraliſch ſind, wenn ſie hervorgehen aus dem lebendigen Glauben an Gott und ſeinen Sohn, und da das ſelbſtſtändige Leben und das Handeln mit Ueberlegung in dem wahren chriſtlichen Leben enthalten iſt, ſo könnte man auch geradezu ſagen: die Beſtimmung des Menſchen iſt, auf der Erde ein wahrhaft chriſtliches Leben (im umfaſſendſten Sinne des Wortes) zu führen. Die Begriffe von erziehen und unterrichten werden nun S. 26 ff. feſtgeſtellt. Unter Erziehung verſteht der Verfaſſer die dem heranwachſenden Menſchen zur Erreichung ſeiner Beſtimmung geleiſtete Unterſtützung. Sie beſteht theils darin, alle Umgebungen und Einflüſſe auf den heranwachſenden Menſchen ſo zu leiten und zu ordnen, daß das in ihm liegende Vermögen ſeine Beſtimmung zu erreichen, oder ſelbſtſtändig und vernünftig zu leben, immer mehr geübt und geſtärkt wird (dies wird Bildung genannt); theils darin, den Menſchen anzuleiten, ſich die wahre Kenntniß vom Leben zu verſchaffen und ihn anzuregen, daß er ſich in der Erhöhung der moraliſchen Kraft übe. Dies letztere wird Unterricht genannt. Sehr richtig iſt die Bemerkung des Verfaſſers, daß ein echter Lehrer zugleich Erzieher ſein müſſe. Noch beſtimmter wird in §. 30. der Begriff des Unterrichts feſtgeſetzt. Unterrichten heißt, (ſo ſagt der Verfaſſer hier), einem aufwachſenden Menſchen vermittelſt einer ſtufenweiſe fortſchreitenden Unterredung über ſein Leben, die Unterſtützung leiſten, damit er allmählig zur vollen Kenntniß des menſchlichen Seins (Lebens) gelange, und mit Hülfe dieſer Kenntniß ſeine Beſtimmung erreiche.

Der Begriff des Unterrichts iſt verſchieden gefaßt worden. Bald bezog man das Unterrichten bloß auf die Mittheilung von Kenntniſſen, bald auf die Uebung der Geiſteskraft an gewiſſen Gegenſtänden. Das erſtere iſt einleuchtend falſch, das andere einſei-

Digitized by Google

tig. Dort ſah man den bloßen Beſitz von Kenntniſſen als Zweck an; hier die Uebung der Geiſteskräfte, die Kenntniſſe nur als Mittel zu dieſem Zwecke. Dort bedachte man nicht, daß Kenntniſſe an ſich ohne Bildung des Geiſtes keinen Werth haben; hier überſah man, daß die Ausbildung der Geiſteskräfte an ſich ebenfalls wenig Werth hat, wenn der Menſch dadurch nicht in den Stand geſetzt wird, ſelbſtſtändiger und vernünftiger zu leben, und daß hierzu auch Kenntniſſe unentbehrlich ſind. Das Wahre liegt unſtreitig darin, daß Ausbildung des Geiſtes und Kenntniſſe beide zugleich nothwendig ſind, und daß jedes in Bezug auf das andere Zweck und Mittel zugleich iſt. Allerdings haben dies neuere Pädagogen eingeſehen, und formale Bildung mit materialer zu vereinigen geſucht. Am beſtimmteſten und eigenthümlichſten hat ſich aber ohne Zweifel Graſer hierüber erklärt. Denn in der obigen Begriffsbeſtimmung des Unterrichts liegt die Anſicht, daß der junge Menſch nur angeregt, angeleitet werden ſoll, ſich die nothwendigen Lebenskenntniſſe ſelbſt zu erwerben. Dies kann aber nur dadurch geſchehen, daß der Geiſt des Kindes gebildet, die Geiſteskräfte erregt, geübt, geſtärkt werden. Von dem in der obigen Erklärung angedeuteten ſtufenweiſen Fortſchreiten des Unterrichts, worin eines Theils die Eigenthümlichkeit der Graſerſchen Anſichten beruht, wird weiter unten die Rede ſein.

Die Unterrichts-Wiſſenſchaft wird nun in zwei Hauptſtücke getheilt, deren erſtes vom Unterrichtsſtoffe, deren zweites von der Unterrichtsweiſe handelt.

Nicht ganz richtig iſt die Bemerkung, womit §. 37. S. 31 anfängt, daß man nämlich noch gar nicht auf die Frage gerathen ſei: welches der Unterrichtsſtoff im Allgemeinen und Beſondern ſei. Denn dieſe Frage iſt gar oft in pädagogiſchen Schriften aufgeworfen und beantwortet — wenigſtens zu beantworten geſucht worden. Aber wahr iſt, daß die gefundenen Unterrichtsgegenſtände gewöhnlich mehr als zufällig, denn als nothwendig erſcheinen, weil man nicht von einem feſten und richtigen Principe bei der Unterſuchung ausging; und Graſer hat ſich allerdings das Verdienſt erworben, die Unterrichtsgegenſtände auf eine wahrhaft wiſſenſchaftliche Art aufzufinden und als nothwendig darzuſtellen. Sehr richtig geht der Verfaſſer bei ſeiner Unterſuchung vom wahren Menſchenleben aus. Ich habe ſchon lange die Meinung gehegt, daß dieſer Punkt der Anfang mancher andern Unterſuchung ſein ſolle.

Sehr konſequent entwickelt Graſer aus der Betrachtung des wahren Menſchenlebens die drei allgemeinen Unterrichtsgegenſtände:

Natur, Menſch, Gott. Ueber die Auffindung des Letztern ließen ſich vielleicht noch einige Bemerkungen machen, da manche Ausdrücke und Formeln den Anſtrich einer gewiſſen philoſophiſchen Schule tragen, und hin und wieder mißverſtanden werden könnten. Naturlehre, Menſchenlehre und Gotteslehre ſind nach des Verfaſſers Entwickelung in inniger Verbindung der geſammte Unterrichtsſtoff für den Menſchenunterricht. So richtig mir die Anſichten des Verfaſſers hier erſcheinen, ſo iſt doch offenbar die Unterſuchung nicht vollſtändig. Denn die drei vom Verfaſſer aufgefundenen Unterrichtsgegenſtände enthalten nur das Materielle der Lebenskenntniſſe; die Form, unter der wir dieſe Kenntniſſe nur auffaſſen können, iſt dabei mit Unrecht völlig außer Acht gelaſſen worden. Sprache, Zahl und Form ſind die unerläßlichen Bedingungen, die Lebenskenntniſſe vollkommen zu erlangen, und bilden das Formelle der drei realen Unterrichtsgegenſtände. Es iſt daher unumgänglich nothwendig, daß die heranwachſenden Menſchen in dieſen drei Gegenſtänden unterrichtet werden, damit ſie in den Stand geſetzt werden, ſich die Lebenskenntniſſe möglichſt vollkommen anzueignen. Ich habe mich von der Unrichtigkeit dieſer Anſicht durch das, was Graſer in der Divinität S. 364 f. (zweite Auflage) ſagt, nicht überzeugen können. Graſer ſagt hier, daß, weil es fünf verſchiedene Sinne gebe, durch welche wir Vorſtellungen erhalten, ſo wäre die Form zur Auffaſſung der äußern Gegenſtände unzulänglich, und wenn man einmal auf die Bedingungen Rückſicht nähme, unter denen wir die Dinge außer uns auffaſſen und deutlich erkennen können, ſo müßten auch die beachtet werden, durch welche wir die hörbaren, riech-, ſchmeck-, und fühlbaren Gegenſtände genau kennen lernen können. Ja, um die ſichtbaren Gegenſtände richtig auffaſſen und unterſcheiden zu können, ſei nicht nur die Form, ſondern auch die Farbe nöthig, und dieſe müßte daher eben ſo gut als ein formaler Unterrichtsgegenſtand aufgenommen werden. Es liegt in dieſer Anſicht Graſer's viel Unrichtiges. Die drei niedern Sinne können in keiner Weiſe hier in Betracht kommen, da ſie faſt bloß der ſinnlichen Natur des Menſchen angehören; da die Zahl der Gegenſtände, welche wir durch dieſelben kennen lernen, ſehr beſchränkt iſt; da ſie uns nur ſehr unvollkommen in den Stand ſetzen, die Dinge zu erkennen und von einander zu unterſcheiden; und da endlich das Fühlbare, Riechbare und Schmeckbare an den Dingen in Hinſicht der Mannichfaltigkeit, der möglichen Theilung und Unterſcheidung, ſo wie der Zuſammengeſetztheit, ſich mit der Form gar nicht in Vergleich ſtellen kann, und daher nur ſehr wenig

Digitized by Google

neue Begriffe darbietet. Der Sinn des Gehörs gehört zwar zu den höhern Sinnen, aber mit dem Schall, durch welchen wir die hörbaren Dinge auffaſſen, hat es zum Theil dieſelbe Bewandtniß, wie mit dem Fühlbaren ꝛc. der Dinge; zum Theil aber laſſen ſich die Töne in ein Syſtem bringen und zum Gegenſtande des Unterrichts machen, z. B. die Sprachtöne — muſikaliſche Töne. Was die Farbe als Erkennungsmittel der ſichtbaren Gegenſtände betrifft, ſo iſt ſie theils mehr als zufällig, denn als nothwendig anzuſehen, und die Farben laſſen auch bei weitem keine ſo mannichfaltige Betrachtung und ſo verſchiedenartige Begriffe zu, als die Form, und ſind daher wegen ihrer weit geringern Wichtigkeit zu einem beſondern formalen Unterrichtsgegenſtande durchaus nicht geeignet. Uebrigens giebt Graſer ſelbſt in der Elementarſchule S. 139 außer dem Lichte nur Raum und Laut als die Urbedingungen der äußern Vorſtellung an. Wir glauben durch dieſe Bemerkungen die Richtigkeit der Annahme dreier formaler Unterrichtsgegenſtände angedeutet zu haben; und es ſcheint hiernach allerdings ein Mangel in den Unterſuchungen Graſer's zu ſein. Der Unterrichtsſtoff iſt daher in der That ſechsfach.

Natur, Menſch, Gott.
Form, Zahl, Sprache.

Sehr richtig hat Denzel dieſes erkannt. Die Urſache aber, warum Graſer die Form der Auffaſſung der Lebenskenntniſſe vernachläſſigt hat, liegt wohl theils in dem Gegenſatze, in welchen er ſich gegen den ſtrengen Formalismus Peſtalozzi's ſetzt, theils darin, daß er glaubte, das Formale liege zugleich in den Lebenskenntniſſen ſelbſt. Das Letztere iſt wohl richtig, aber das Formale iſt ſo wichtig, daß es beſonders hervorgehoben werden muß.

Die Entwickelung des allgemeinen Lehrplanes für das Volkswiſſen (S. 57 ff.), oder die Entwickelung der einzelnen Theile des Unterrichts, aus den drei allgemeinen Unterrichtsgegenſtänden: Natur, Menſch, Gott, und die Beſtimmung des Umfanges, in welchem jeder Gegenſtand für das Volk gehört, iſt im Ganzen richtig und konſequent. Nur wird hier der vorhin gerügte Mangel in der Unterſuchung über den Unterrichtsſtoff, oder die Vernachläſſigung des Formalen, in den Folgen ſichtbar. Denn ſo werden z. B. S. 63 Rechnen und Meſſen nicht als Hauptkenntniſſe, ſondern nur darum als erforderlich dargeſtellt, weil ſie zur Oekonomie und Technologie nothwendig ſeien. Dies iſt in der That eine eben ſo beſchränkte Anſicht und ein eben ſo arger und auffallender Mißgriff, als wenn S. 67 die Sprachlehre darum als ein nothwendiger Lehrgegenſtand aufgeführt wird, weil in der

Digitized by Google

Gemeinſchaft ſtets Uebereinkünfte und Verträge nothwendig werden, welche durch die beſtimmten Ausdrücke geſichert, und durch richtiges Niederſchreiben vor Verletzung verwahrt werden müſſen. Dieſe Anſichten könnten für ſich leicht die irrige Meinung erzeugen, daß der Verfaſſer dem ſchädlichen Nützlichkeitsprincipe huldige. Alle Kenntniſſe theilt Graſer nun S. 70 in zwei Hauptarten, Sachkenntniſſe (Real-Lehrgegenſtände) und geiſtige Kenntniſſe (Ideal-Lehrgegenſtände), und es wird folgendes Schema aller Kenntniſſe aufgeſtellt.

I. Real-Lehrgegenſtände.

Natur — Menſch —

Naturbeſchreibung, Naturlehre, Körperlehre, Seelenlehre, mit Erdbeſchreibung, Oekonomie, Technologie, Gymnaſtik, Geſchichte, Rechnen, Meſſen, Zeichnen.

II. Ideal-Lehrgegenſtände.

Glaubenslehre,

Geſetz- und Staatsverfaſſungslehre, Sitten- oder praktiſche Religionslehre nebſt Geſchichte. Wohlanſtändigkeitslehre, Zeichnen, Muſik, Dichtkunſt.

Es nimmt uns Wunder, daß die Sprachlehre nebſt Schreiben und Leſen keiner Erwähnung gewürdigt worden iſt. Uebrigens dürfen die Lehrer nicht über die Menge der Lehrgegenſtände erſchrecken, denn der Verfaſſer iſt weit entfernt, zu meinen, daß dieſe Gegenſtände alle einzeln in beſondern Stunden durchgenommen werden ſollen, wie ſich das ſogleich weiter unten zeigen wird. Aber in der That müſſen in dem wahren Unterrichte fürs Leben alle jene Gegenſtände in ihren Elementen und in ſoweit ſie für das Volksleben nothwendig ſind, vorkommen. — Die Frage: was bedarf der Menſch vom Volke von den allgemeinen Lehrgegenſtänden (Natur, Menſch, Gott) für ſeinen Beruf zu wiſſen, und was bedarf er noch, um dieſe Kenntniſſe anzuwenden, iſt ſo beantwortet worden, wie oben durch das Schema der einzelnen Lehrgegenſtände angedeutet wurde. Jedoch hätte ich gewünſcht, daß über den Umfang der einzelnen Lehrgegenſtände noch mehr geſagt worden wäre.

Der dritte Abſchnitt S. 71 ff. handelt von dem Unterrichtsplane für die Volksjugend. Der Verfaſſer verſteht darunter den Plan, nach welchem der ganze Unterricht neu anzulegen ſei. Dieſer Abſchnitt enthält viel Neues und Treffliches. Etwas übertrieben iſt wohl die Behauptung, mit welcher §. 78. S. 72 anfängt,

Digitized by Google

daß ſich weder in Erziehungsſchriften, noch in öffentlichen Schulplänen bis jetzt die geringſte Spur von dem höchſt wichtigen, ja einzig richtigen und folgereichſten Gedanken finde, daß das menſchliche Wiſſen nur — eines ſei. Dieſe Wahrheit iſt nicht nur an ſich, ſondern auch in Bezug auf den Schulunterricht erkannt worden, und es werden mit mir gewiß viele Lehrer und Pädagogen die Nothwendigkeit gefühlt haben, die Unterrichtsgegenſtände in möglichſt nahen Zuſammenhang und Harmonie unter einander zu bringen. Allein wahr iſt es, daß bis jetzt dieſe Wahrheit noch nicht ſo beſtimmt ausgeſprochen, und der allgemeine Gang des Unterrichts noch nicht derſelben gemäß ſo conſequent geſtaltet worden iſt, als es von Graſer geſchieht.

Sehr einleuchtend war mir (und wird gewiß jedem unbefangenen Denker ſein) die Anſicht Graſer's, daß die Vereinzelung der Lehrgegenſtände unnatürlich, und daß alſo die Anlegung des Unterrichts in allen unſern Schulen, weil ſie auf dieſer Vereinzelung beruhe, falſch ſei. Ich ſtimme daher dem Verfaſſer vollkommen bei, wenn er ſagt, daß in dem jungen Menſchen keine wahre Lebenskenntniß erzeugt werden könne, wenn die Lehrgegenſtände, wie bisher, vereinzelt in abgeſonderten Stunden behandelt, gleichſam parallel neben einander herlaufen, ohne je einen Vereinigungspunkt zu finden. Die eigenthümliche Anſicht Graſer's beruht auf Folgendem:

Das Leben des Menſchen ſoll ein Leben in der Gemeinſchaft ſein, und die Hauptgemeinſchaft iſt der Staat. Der Unterricht muß daher auf das Leben im Staate berechnet werden. Die Natur führt den Menſchen aber nur ſtufenweiſe durch kleinere Gemeinſchaften zu dem gemeinſchaftlichen Leben im Staate. Die erſte Gemeinſchaft für den Menſchen iſt die Familie, die zweite die Gemeinde, die dritte der Gerichtsbezirk, die vierte die Provinz, (wenn es ein größerer Staat iſt), die folgende der Staat, die ſechste der deutſche Staatenbund, die ſiebente der europäiſche Staatenbund, die achte die Erde, die neunte die Welt. Die Natur führt aber dem Menſchen auf keiner dieſer Stufen einzelne Kenntniſſe zu, die er auf einer frühern noch gar nicht erhalten hätte, vielmehr ſtrömen dem Menſchen auf jeder Stufe alle Lebenskenntniſſe zu, aber in verſchiedenem Umfange. Schon auf der erſten Stufe, in der Familie, erhält der Menſch alle Lebenskenntniſſe, aber nur in ſoweit ſie ſich auf die Familie beziehen, und auf den folgenden Stufen werden dieſe Lebenskenntniſſe nur erweitert. So muß auch der Unterricht verfahren. Der Unterricht muß ſich an die durch die Natur

bezeichneten Stufen halten, und muß ſchon auf der erſten Stufe dem Kinde alle Lebenskenntniſſe mittheilen, aber nur in dem durch das Familienleben bedingten Umfange; und auf den folgenden Stufen werden ſie nur nach und nach erweitert. Der Unterrichtsplan läßt ſich daher ſymboliſch durch Kreiſe darſtellen, von denen immer einer den andern einſchließt, und von denen der innerſte die erſte Stufe, oder das erſte Lebensverhältniß (das Familienleben), der zweite die zweite Stufe ꝛc. vorſtellt.

Ich glaube hierdurch verſtändlich genug das Eigenthümliche der Graſerſchen Anſicht angedeutet zu haben. Der Unterſchied von der gewöhnlichen Anlage des Unterrichts leuchtet ein. Den jetzt in den Schulen gewöhnlichen Unterrichtsplan kann man ſymboliſch durch Parallellinien darſtellen, deren jede einen Unterrichtsgegenſtand bezeichnet, während der Graſerſche Unterrichtsplan durch Strahlen ſymboliſch dargeſtellt werden kann, die man von dem innerſten Kreiſe bis über den äußerſten hinauszieht. Eben ſo klar iſt, daß bei Graſer keine Rede davon ſein kann, einen Unterrichtsgegenſtand, vielleicht Geographie, ſpäter als andere eintreten zu laſſen, oder einen Unterrichtsgegenſtand ſo unter mehrere Klaſſen zu vertheilen, daß in jeder ein Stück deſſelben vollſtändig gelehrt wird.

Graſer's Anſicht iſt im hohen Grade intereſſant, und ich glaube, daß ſie bei unbefangener Prüfung nach und nach von den meiſten Pädagogen gebilligt werden wird. Mir gewährte ſie beſonders darum hohes Vergnügen, weil ich ſchon lange ähnliche Ideen hegte, aber weit unvollſtändiger, dunkler und unbeſtimmter. Mir ſchien die Zerſplitterung der Unterrichtsgegenſtände längſt nachtheilig, und ich hatte die Anſicht, ohne Graſer's Ideen zu kennen, daß der Unterricht auf jeder Stufe ein Ganzes bilden müſſe. Ich wurde daher angenehm überraſcht, meine dunklen Vorſtellungen auf einmal ſo ſchön erhellt, und die Art und Weiſe, dieſe Anſicht zu verwirklichen, ſo ſchön und conſequent dargeſtellt zu ſehen.

Im Einzelnen glaube ich beſonders über die Zahl der von Graſer angenommenen Stufen etwas bemerken zu müſſen. Zuerſt ſcheint es mir nicht genau, wenn S. 77 geſagt wird, daß die Stufen des Unterrichts in dem Staate ſelbſt ſich darſtellen. Genauer müßte wohl ſtatt Staat Leben überhaupt geſetzt werden, da einige dieſer Stufen über das Leben im Staate hinausreichen. Dann ſcheint mir die Anzahl der Stufen nicht genug beſtimmt zu ſein. Neun Hauptſtufen (Familie, Gemeinde, Gerichtsbezirk, Provinz, Staat, Staatenbund, Erdtheil [Europa], Erde, Welt)

ſcheinen theils zu viel, theils zu wenig zu ſein. In einem kleinen Staate, z. B. dem Herzogthume Altenburg, müſſen weniger Stufen gezählt werden, da hier die vierte, die Provinz, wegfällt; in einem ſehr großen, z. B. im Königreiche Preußen, müßten dann mehr gezählt werden, nämlich: Familie, Gemeinde, Gerichtsbezirk, Regierungsbezirk, Provinz ꝛc. Graſer hätte daher nur die nothwendigen und allgemeinen Stufen angeben ſollen. Auch ſcheint die ſiebente Stufe, der Erdtheil, nicht von ſolcher Bedeutung im Menſchenleben zu ſein, daß ſie beſonders gezählt zu werden braucht. Ich würde daher nur folgende Unterrichtsſtufen annehmen: Familie, Gemeinde, Staat, Vaterland, Erde, Welt. Nöthigenfalls können die andern Stufen als Uebergangsſtufen eingeſchoben werden.

Es iſt aus dieſer Darſtellung der Graſer'ſchen Ideen übrigens erſichtlich, daß, wenn ſie in's Leben eintreten ſollen, eine gänzliche Reform unſerer Schulen nothwendig iſt.

Mit S. 92 und §. 93. beginnt das zweite Hauptſtück der Unterrichtswiſſenſchaft, welches von der Art und Weiſe des Unterrichts oder von der Unterrichtsmethode handelt. Dieſes Hauptſtück iſt unſtreitig das ſchönſte im ganzen Werke, und man kann, ohne den herrlichen Leiſtungen anderer geachteten Pädagogen zu nahe zu treten, Graſern den Ruhm zuerkennen, zuerſt echt wiſſenſchaftliche und tiefe Unterſuchungen über die Methode des Unterrichts angeſtellt zu haben, und wir ſind überzeugt, daß ſelbſt diejenigen, welche die Graſerſchen Anſichten nicht billigen, es unter das Gediegenſte zählen werden, was über Pädagogik gedacht und geſchrieben worden iſt.

Sehr richtig ſcheint mir die Rüge des bisherigen Verfahrens zu ſein, nach welchem bei Beantwortung der Frage: wie kann und ſoll der Menſch in den für ihn beſtimmten Unterrichtsgegenſtänden zweckmäßig unterrichtet werden? ſtets nur Rückſicht auf die Unterrichtsgegenſtände ſelbſt genommen wurde. Und eben ſo richtig ſcheint mir die Anſicht, daß bei der Art und Weiſe des Unterrichts dreierlei beachtet werden müſſe, nämlich das Subjekt (der zu unterrichtende Menſch), der Zweck und das Objekt des Unterrichts (der Lehrgegenſtand). Mit großer Schärfe und echter Wiſſenſchaftlichkeit werden nun die Grundſätze für die Unterrichtsweiſe hinſichtlich des Zweckes (S. 96 bis 117), des Subjektes (S. 117 bis 177) und der Unterrichtsgegenſtände oder Lehrobjekte (S. 177 bis 195) entwickelt. Die längſte Unterſuchung forderte der zweite Geſichtspunkt, die Berückſichtigung des Subjekts, und ſie zerfällt in drei Abſchnitte. In dem erſten werden

Digitized by Google

die Grundſätze und Regeln für die Behandlung des Subjekts in Bezug auf die Aufmerkſamkeit abgehandelt, im zweiten die Grundſätze und Regeln in Bezug auf das Erkenntnißvermögen, und im dritten der Grundſatz des allmähligen Fortſchreitens im Unterrichte. In dem zweiten Abſchnitte werden tiefe Blicke in den menſchlichen Geiſt gethan, nur iſt Manches zu dunkel dargeſtellt. Der Verfaſſer hätte hier ſeine abſtracten Sätze mehr mit Beiſpielen belegen ſollen. — Es würde zu viel Raum erfordern, wenn ich in dieſen Abſchnitt, von der Unterrichtsweiſe, tiefer eingehen wollte; es erſcheint aber auch nicht nöthig, da nicht viel gegen die gefundenen Grundſätze zu erinnern ſein dürfte; da jeder Lehrer, der ſich nur einigermaßen über das Gewöhnliche erheben will, die Graſerſche Schrift und namentlich das Hauptſtück von der Unterrichtsweiſe ſtudiren wird, und da ich in dem zweiten Abſchnitte meiner Beurtheilung auf die Hauptgrundſätze der Unterrichtsweiſe zurückkommen werde.

Mit S. 196 beginnt der zweite Theil der Unterrichtslehre, die Unterrichtskunſt, welche die Regeln zur Anwendung der Grundſätze der Unterrichtswiſſenſchaft enthält. Auch hier findet ſich eine reiche Fülle trefflicher Gedanken und Wahrheiten, und wahre ſyſtematiſche Ordnung. Nach einleitenden Bemerkungen über Kunſt im Allgemeinen und Erziehungs- und Unterrichtskunſt im Beſondern, werden die Regeln für die Unterrichtskunſt 1) hinſichtlich der Anlagen ſelbſt, und 2) für die Regierungen, dann die Regeln für den Unterrichtskünſtler dargeſtellt, und zwar A. in Hinſicht der Anſchauung der Subjekte des Unterrichts, B. für die Anſchauung des Objektes des Unterrichts oder der menſchlichen Kenntniſſe, und C. für die Anſchauung der Unterrichtsweiſe. Das letzte Hauptſtück handelt von der Unterrichtsmethode überhaupt und von der Elementar-Unterrichts-Methode im Beſondern. Unter Unterrichts-Methode aber verſteht unſer Verfaſſer die durch die Individualitäten und ihren Bildungsſtand modificirte Unterrichtsweiſe. Das Wort Methode wird alſo hier in einem etwas andern Sinne genommen, als gewöhnlich. Denn Graſer will dieſen Ausdruck nicht auf einzelne Unterrichtsgegenſtände, ſondern auf den geſammten Unterricht bezogen haben, und er tadelt es daher, wenn von Lehrmethoden geſprochen wird. Bei einzelnen Gegenſtänden des Unterrichts will er lieber das Wort Lehrgang gebrauchen. Das Wort Methode hatte allerdings bisher einen ziemlich unbeſtimmten Begriff, wie noch ſo viele Ausdrücke in der Pädagogik, und es iſt gut, wenn jener Begriff einmal feſtgeſtellt wird. Auch läßt ſich gegen Graſer's Begriffsbeſtimmung wohl nichts einwenden, und

Digitized by Google

die Pädagogen könnten mit einander übereinkommen, unter Unterrichts-Methode mit Graſer ſtets nur die auf beſtimmte Individuen angewendete Unterrichtsweiſe zu verſtehen. In der Einleitung, in welcher von der Unterrichts-Methode im Allgemeinen geſprochen wird, findet ſich manche Uebertreibung. Der Verfaſſer weiſ't das Schulmeiſterthum wegen ſeiner kleinlichen Methodenſucht zurecht. Da er aber darunter das bisherige Schulweſen insgeſammt verſteht, ſo paßt Manches nicht auf daſſelbe. Denn ſo iſt es gewiß übertrieben, wenn der Verfaſſer ſagt, das Schulmeiſterthum achtete des menſchlichen Geiſtes ſo wie ſeiner Beſtimmung gar nicht, ſondern nahm nur Gedächtniß, Mund und Hände in Anſpruch. Dies mag allerdings noch von vielen Schulen gelten, von vielen aber auch gewiß nicht, und die Leiſtungen der Schulen, in welche die Grundſätze eines Stephani, Peſtalozzi ꝛc. eingedrungen ſind, und der Geiſt eines Dinter, Zerrenner, Harniſch, Dieſterweg, Gruner u. ſ. w. lebt, dürfen nicht ſo gering angeſchlagen werden, als Graſer ſie anzuſchlagen ſcheint. Es würde uns hier zu weit führen, wenn wir die mancherlei ſchielenden Seitenblicke auf die Beſtrebungen anderer Pädagogen hier näher beleuchten und zurückweiſen wollten; aber es iſt zu wünſchen, daß der würdige Graſer künftig und in neuen Auflagen ſeiner Schriften dieſe Uebertreibungen und ſchielenden Blicke weglaſſe. Wenn man ſich bemühte, für einzelne Lehrgegenſtände beſſere Methoden oder Lehrgänge aufzufinden, ſo geſchah es gewiß nicht einzig und allein deshalb, um den Fachunterricht zu erleichtern und die Fortſchritte zu beſchleunigen, ſondern der letzte Zweck war unſtreitig die Beförderung der Bildung. — In Hinſicht auf die verſchiedenen Klaſſen der zu bildenden Individuen unterſcheidet der Verfaſſer vier Hauptunterrichts-Methoden, nämlich: niedere Elementar-Unterrichts-Methode, höhere Elementar-Unterrichts-Methode, Real-Unterrichts-Methode, Gymnaſial-Unterrichts-Methode. Hierüber iſt ſchon in der vorhergehenden Abhandlung: Graſer's Erziehungsſyſtem, geſprochen worden. Irrig ſcheint des Verfaſſers Anſicht zu ſein, wenn er S. 221 behauptet, daß eine ſolche Behandlung der Mathematik, bei welcher nur die ſtufenartige Steigerung oder Erweiterung des Unterrichtsgegenſtandes berückſichtigt werde, zwar dem Schüler eine große Fertigkeit in der Löſung mathematiſcher Aufgaben aneignen könne, daß ſie aber den Verſtand nicht übe. Der Verſtand wird gewiß geübt, wenn wir auch zugeſtehen, daß dieſe Uebung einſeitig iſt, ſobald ſie nicht auf das Leben bezogen wird. Ueberhaupt ſchlägt der Verfaſſer den Werth der Behandlungsart einzelner Unterrichtsgegenſtände in den beſſern Schulen zu gering an;

denn

Digitized by Google

denn wenn wir ihm auch zugeſtehen, daß auf die bisherige Weiſe keine vollkommene Lebensbildung der jungen Menſchen erreicht wird, ſo iſt doch auch, ohne ungerecht zu ſein, nicht zu läugnen, daß jene Behandlungsart großen Einfluß auf die Bildung hat.

Von S. 227 an wird nun von der Elementar-Unterrichts-Methode im Beſondern gehandelt. Die allgemeinen Bemerkungen enthalten ſehr wichtige Wahrheiten, die aber hier nicht weiter erörtert zu werden brauchen. Auch über die Unterrichts-Gymnaſtik (S. 242 bis 356) und über den Unterrichtsgang im Schreiben und Leſen (S. 356 bis 424) ſoll hier nicht weiter geſprochen werden, da ſie ſpäter in eigenen Abſchnitten der Beurtheilung unterworfen werden ſollen.

So wäre die Darlegung des Inhaltes der Schrift No. 1. geendigt. Man wird zwar noch keine vollkommen richtige und deutliche Vorſtellung von Graſer's Unterrichtsweiſe daraus ſich bilden können; aber der Zweck jener Darlegung ging ja bloß darauf, im Allgemeinen die Tendenz Graſer's zu bezeichnen und manches Einzelne in ſeinen Anſichten zu berichtigen. Vollſtändiger und zuſammenhängender wird nun im zweiten Abſchnitte das Eigenthümliche des Lebensunterrichts (wie Graſer den nach ſeinen Ideen angelegten Unterricht nennt) dargelegt und beurtheilt werden.

Zum Schluſſe nur noch einige Worte über die äußere Einrichtung der Elementarſchule für's Leben in der Grundlage. Wenn eine Schrift richtig verſtanden werden ſoll, ſo iſt eine beſtimmte Ordnung der abgehandelten Materie nöthig. Wenn nun auch die Ordnung bei Graſer nicht gerade vernachläſſigt iſt, ſo ſind doch die Abtheilung und die Ueberſchriften der einzelnen Theile nicht immer ſo genau, daß ſie eine leichte Ueberſicht gewähren, und es iſt namentlich ein Mangel, daß eine ausführlichere Inhaltsanzeige (wie bei allen Schriften Graſer's, die dritte Auflage der Divinität ausgenommen) fehlt. Die Voranſtellung einer ſolchen würde bei einer neuen Auflage eine nicht geringe Verbeſſerung ſein.

2. Zuſammenſtellung der Eigenthümlichkeiten der Graſer'ſchen Unterrichtsweiſe und allgemeines Urtheil darüber.

Graſer's Anſichten ſind häufig, ſei es wegen der oft nicht ganz klaren Darſtellung, oder wegen der Neuheit derſelben, entweder gar nicht, oder falſch verſtanden worden. Man glaubte nicht ſelten, die Eigenthümlichkeit ſeiner Unterrichtsmethode beruhe bloß

Digitized by Google

in der neuen Lehrart, die er für den Schreib- und Leſeunterricht aufſtellt; oder man ſuchte auch wohl das Neue und Eigenthümliche ſeiner Ideen lediglich darin, daß bei dem Unterrichte vom Hauſe ausgegangen werde. Beide Anſichten ſind aber irrig.

Bei der Zuſammenſtellung der Graſer'ſchen Anſichten über den Elementarunterricht iſt vielerlei zu berückſichtigen: der Zweck, die Mittel, die Anordnung und die Weiſe des Unterrichts.

Zweck des Unterrichts. Der Zweck des Unterrichts beſteht darin, dem Schüler die wahre Lebenskenntniß aneignen zu helfen; d. h. durch den Unterricht ſoll der junge Menſch nicht nur unterſtützt werden, daß er ſich die für das Leben nöthigen Kenntniſſe ſelbſt erwerbe und die wahre Form des Seins oder die rechte Art und Weiſe kennen lerne, wie der Menſch leben ſoll; ſondern auch geübt werden, ſich dieſe Form recht bleibend anzueignen, und ſein Thun und Handeln ihr gemäß einzurichten. Die für das Leben nöthigen Kenntniſſe ſollen dem Kinde nicht als etwas Todtes angeeignet, ſie ſollen vielmehr in dem Kinde belebt werden, damit dadurch die Geſinnung und That erzeugt wird; daher ſoll der Unterricht nicht bloß den Verſtand üben, um dadurch die Einſicht in die Lebensverhältniſſe zu erleichtern und zu befördern, ſondern er ſoll auch auf das Gemüth des Kindes und auf das Willensvermögen beſonders durch Bildung der Einbildungskraft wirken, damit das Kind zur Handlung und That angetrieben und gereizt wird. Man könnte alſo kurz ſagen: der Unterricht ſoll das Kind für das Leben bilden helfen, und damit dies geſchehe, ſoll er alle Geiſteskräfte in ſteter Beziehung auf das Leben ausbilden. Daher nennt Graſer auch einen Unterricht, der ſich dieſen Zweck geſetzt hat, Lebensunterricht, und eine Elementarſchule, welche bei ihrem Unterrichte den angegebenen Zweck verfolgt, eine Elementarſchule für's Leben.

Mittel des Unterrichts. Alles Leben ſtützt ſich auf die Kenntniß der Natur, des Menſchen und Gottes. Daher ſind dieſe drei Gegenſtände die Mittel des Unterrichts, und aus ihnen laſſen ſich alle einzelnen Lehrgegenſtände herleiten.

Wir wollen zuvörderſt hier ſtehen bleiben, und das Mitgetheilte näher in's Auge faſſen. Die erſte Frage, die ſich uns aufdrängt, iſt wohl die: ſind die Anſichten Graſer's neu und eigenthümlich? Es kommt zwar im Grunde nicht darauf an, ob Ideen neu ſind, ſondern nur darauf, ob ſie wahr ſind. Wenn aber Jemand ſeine Anſichten den gewöhnlich geltenden geradezu entgegenſetzt, ſo iſt es doch auch wichtig, zu wiſſen, ob ſie ſchon früher ausgeſprochen wurden oder nicht, und darnach zu bemeſſen, in wie-

fern demjenigen, der ſie ausſpricht, ein Verdienſt deshalb beigelegt werden kann.

Alle Pädagogen und Lehrer ſind wohl, wenigſtens in Bezug auf das Volksſchulweſen, darüber einverſtanden, daß der Unterricht den Schüler für ſein künftiges Leben bilden ſoll, daß dieſem alle diejenigen Kenntniſſe und Fertigkeiten angeeignet werden müſſen, die im Leben nothwendig oder nützlich ſind, und daß des Schülers Geiſt ſo zu bilden iſt, wie es ſein künftiger Stand im Allgemeinen verlangt. Alle Pädagogen und Lehrer wollen den Schülern Kenntniſſe und Bildung für's Leben mittheilen, oder ſie für das Leben bilden. Auf den erſten Blick ſcheint es, als ob auch Graſer nichts Anderes wolle, denn er verlangt, daß der Unterricht dem Schüler zur Lebenskenntniß verhelfen, daß er dieſen für das Leben bilden ſoll. Wenn wir aber den Sinn der Formeln, durch welche Graſer dieſes ausſpricht, genauer unterſuchen, ſo zeigt ſich ein bedeutender Unterſchied zwiſchen ihm und den übrigen Pädagogen. Dieſe wollen dem Schüler Kenntniſſe und Fertigkeiten aneignen, die im Leben einſt nöthig oder nützlich ſind, und ſie wollen ſeine Geiſteskräfte ausbilden, damit er ſie im Leben gebrauchen könne. Graſer dagegen verlangt mehr. Er erkennt zwar die Nützlichkeit und Nothwendigkeit gewiſſer Kenntniſſe und einer gewiſſen Geiſtesbildung für's Leben an, aber er ſetzt den Hauptzweck des Unterrichtes darein, daß der Schüler durch ihn das Leben ſelbſt in ſeinen verſchiedenen Kreiſen, Richtungen und Verhältniſſen kennen lerne. Dies kann durch bloße Kenntniſſe und durch Bildung der Geiſteskräfte allein nicht geſchehen, ſondern nur dadurch, daß man den Schüler in das Leben ſelbſt hineinführt, und ihm da zeigt, wie alles geordnet iſt, zuſammenhängt, welche Zwecke erreicht werden ſollen, welche Mittel dazu angewendet werden müſſen. So viel Recenſent weiß, hat noch kein Pädagog den Zweck des Unterrichtes darein geſetzt, dem Schüler das Leben ſelbſt kennen zu lernen, und Graſer's Anſicht iſt in dieſem Punkte unſtreitig neu und eigenthümlich.

Doch wichtiger iſt die Frage: ob Graſer's Anſicht von dem Zwecke des Unterrichts auch richtig iſt? So viel iſt wohl gewiß, daß zwar Kenntniſſe, Fertigkeiten und Geiſtesbildung nöthig ſind, wenn der Menſch auf der Erde wahrhaft menſchlich, d. h. ſelbſtſtändig und vernünftig leben will. Aber ſie reichen für ſich allein doch nicht aus. Was helfen einem Menſchen noch ſo viele Kenntniſſe und Geſchicklichkeiten, was hilft ihm eine noch ſo große Bildung des Geiſtes, wenn er nicht weiß, wo, wann und auf welche Art er ſie im Leben anwenden ſoll? Wenn Jemand aber

wiſſen ſoll, wie er ſeine Kenntniſſe und Bildung auf die rechte Art, zur rechten Zeit und am rechten Orte anwenden kann: ſo muß er das Leben, in dem er ſteht, oder in das er eintreten ſoll, genau nach ſeiner Beſchaffenheit und ſeinen verſchiedenen Beziehungen kennen. Es giebt Leute, die ſehr kenntnißreich und gebildet ſind, die aber doch im Leben, mit allen ihren Kenntniſſen und all ihrer Geiſtesbildung, ſich nicht zurecht finden können, und bald hier, bald da anſtoßen und einen falſchen Gebrauch von den erlangten Kenntniſſen machen. In vielen unſerer Schulen erlangen die jungen Menſchen gar vielerlei Kenntniſſe und Geſchicklichkeiten, und ihr Verſtand wird oft ſehr ausgebildet, aber dennoch ſind dieſe Kenntniſſe, einem großen Theile nach, in ihnen ſo gut wie todt, weil ſie das Leben ſelbſt in ſeinen mannichfaltigen Geſtaltungen nicht kennen, weil ſie nicht wiſſen, wie ſie das in der Schule Erworbene in ihrem künftigen Leben auch wirklich anwenden ſollen. Ich muß daher geſtehen, daß mir Graſer's Anſicht von dem Zwecke des Unterrichts völlig richtig zu ſein ſcheint, und daß ich überzeugt bin, dieſer habe ſich durch Aufſtellung und Einführung derſelben große Verdienſte um die Pädagogik und um die Menſchheit erworben.

Bei den Mitteln des Unterrichts brauchen wir uns nicht ſo lange aufzuhalten. Graſer's Anſichten darüber ſind nicht ſo eigenthümlich, als die über den Zweck des Unterrichts. Schon vor ihm iſt es von den Pädagogen ausgeſprochen worden, daß die jungen Menſchen in der Schule über die Natur, den Menſchen und Gott belehrt werden müſſen. Jedoch iſt ſchon in dem erſten Abſchnitte dieſer beurtheilenden Darſtellung darauf hingedeutet worden, daß Graſer vielleicht zuerſt die Nothwendigkeit dieſer Unterrichtsgegenſtände gründlich und wiſſenſchaftlich entwickelt hat. Es iſt aber dort auch gezeigt worden, daß Graſer die drei formalen Lehrgegenſtände unter die Mittel der Schulbildung hätte aufnehmen ſollen. Ueber die Richtigkeit der Annahme dieſer ſechs allgemeinen Unterrichtsgegenſtände brauche ich mich hier nicht weiter zu verbreiten, da, ſo viel ich weiß, noch Niemand Zweifel dagegen erhoben hat. Sonderbar iſt es aber, daß man zwar theoretiſch die Wahrheit jener Anſicht nicht beſtreitet, aber doch ſehr häufig anſteht, ſie praktiſch geltend zu machen und in die Volksſchulen wirklich einzuführen. Denn noch immer giebt es in allen Ländern viele Schulen, in denen von der Natur, dem Menſchen, der Raumlehre, wenig oder nichts gelehrt wird, in denen man ſich vielmehr begnügt, die Kinder im Leſen, Schreiben, Rechnen und im Chriſtenthume zu unterrichten, indem man glaubt, dieſe Dinge ſeien

Digitized by Google

durchaus unerläßlich, jene aber ſeien zwar wünſchenswerth, aber entbehrlich. Daher nennt man auch die Kenntniſſe von der Natur, dem Menſchen, der Raumlehre, ja oft auch der Sprachlehre, gemeinnützige Kenntniſſe, und läßt ſie bloß da zu, wo Zeit zu deren Betreibung iſt. Dieſe Unterſcheidung in nothwendige und bloß nützliche Kenntniſſe hat mir nie gefallen. Kenntniſſe von den eben genannten Gegenſtänden ſind für alle Menſchen gleich wichtig, wenn auch bald in größerem, bald in geringerem Maße, und es iſt ſchwer einzuſehen, wie ein Menſch für's Leben zweckmäßig vorbereitet werden könne, wenn man ihm die Kenntniß der Natur und des Menſchen vorenthält. Der Einwand, daß es in den gewöhnlichen Volksſchulen an Zeit fehle, um alle dieſe Kenntniſſe zu betreiben, iſt nicht erheblich, da es nicht darauf ankommt, daß die Schüler tiefe und gründliche Kenntniſſe in jenen Dingen erlangen. Man vertheile nur die Zeit gehörig, und begünſtige nicht einen Unterrichtsgegenſtand vor dem andern.

Die Anordnung des geſammten Unterrichts. Um durch den Unterricht wahre Lebensbildung zu erzielen, reicht es nicht aus, dem Schüler einzelne Kenntniſſe, abgeſondert von einander, mitzutheilen. Denn wenn man ihm auch viele einzelne Kenntniſſe von der Natur, dem Menſchen, von Gott, aus der Sprach-, Zahlen- und Formenlehre aneignete, ſo würde dadurch die Lebenskenntniß als ſolche, oder die Kenntniß des geſammten Lebens nur wenig gefördert, vielleicht gar gehindert. Einzelne Kenntniſſe aus verſchiedenen Fächern tragen nichts zur Kenntniß des Lebens in der Familie, Gemeinde, in dem Staate u. ſ. w. bei, ja ſie ziehen den Schüler von dieſer Kenntniß ab. Der Unterricht muß alſo anders angelegt werden, als dies jetzt noch in allen Schulen der Fall iſt, wo man die Kenntniſſe vereinzelt, jetzt Geographie, in der folgenden Stunde Rechnen, in der dritten deutſche Sprache u. ſ. w. lehrt; er muß vielmehr ſo angelegt werden, daß dadurch in dem Schüler ein lebendiges Bild des geſammten Lebens in Familie, Gemeinde, Provinz, Staat, Vaterland u. ſ. w. entſteht. Die Lebenskenntniſſe bilden ein Ganzes, ſie ſind bei aller ihrer ſcheinbaren Verſchiedenheit im Grunde doch eins, ſie hängen auf das genaueſte und innigſte mit einander zuſammen, und es iſt daher ein Fehler, wenn ſie durch den Unterricht aus einander geriſſen werden, und wenn dadurch das Bild des Geſammt-Lebens in viele einzelne Theile getrennt wird, die dann der Schüler nicht wieder zu einem vollſtändigen und lebendigen Bilde vereinen kann.

Das Leben des Menſchen iſt ein Leben in der Gemeinſchaft, und ohne dieſe iſt ein wahrhaftes Menſchenleben gar nicht gedenk-

bar. Die groſse Gemeinſchaft, in welcher alle Menſchen leben, ſchlieſst aber mehrere Gemeinſchaften von geringerem Umfange in ſich, und die Natur führt den Menſchen nach und nach durch dieſe Gemeinſchaften ſtufenweiſe hindurch. Wenn nun durch den Unterricht die Lebenskenntniſs erhöht werden, wenn durch ihn der Schüler ein treues und lebendiges Bild des Lebens erhalten ſoll: ſo muſs er ſich an dieſe von der Natur ſelbſt bezeichneten Stufen halten, d. h. er muſs den Schüler zuerſt das Familienleben, dann das Gemeindeleben u. ſ. w. kennen lehren. Der Unterricht iſt alſo nicht nach einzelnen Kenntniſſen, ſondern nach dieſer natürlichen Stufenfolge anzulegen.

Auf der unterſten Stufe hat der Unterricht daher den Zweck, in dem Kinde ein deutliches Bild des Familienlebens zu erzeugen, ihm das Leben in der Familie nach allen Seiten und Beziehungen kennen zu lehren, und es anzureizen, in der Familie auf die rechte Weiſe zu leben. Welchen Zweck der Unterricht auf jeder der folgenden Stufen hat, läſst ſich hiernach nun leicht denken. Durch eine ſolche Anordnung des Unterrichts erhält nicht nur das Kind nach und nach alle diejenigen Kenntniſſe, die es jetzt in den Schulen empfängt, nur nach einem andern Stufengange; ſondern, was die Hauptſache iſt, es lernt das Leben auch wirklich kennen. Auf der erſten Stufe ſchon werden dem Kinde Kenntniſſe aus allen Fächern, z. B. aus der Naturkunde, Sittenlehre, Rechtslehre, dem Rechnen, der Geometrie u. ſ. w. mitgetheilt, aber immer nur ſo viel, als nöthig iſt, um das Familienleben genau kennen zu lernen. Auf der zweiten Stufe, welche das Gemeindeleben umfaſst, kommen dieſelben Kenntniſſe alle wieder vor; ſie werden aber hier erweitert und alle auf das Leben in der Gemeinde bezogen. Und ſo auch auf den übrigen Stufen. Auf keiner Stufe kommen alſo im Grunde neue Kenntniſſe vor, ſondern immer die alten, früher ſchon dageweſenen, aber nur in gröſserer Ausdehnung und anderer Anwendung. — So weit die Anſichten Graſer's. — Daſs die von ihm vorgeſchlagene Anordnung des ganzen Jugendunterrichts neu und nur ihm eigenthümlich ſei, wird wohl Niemand bezweifeln. Es iſt wenigſtens mir noch keine pädagogiſche Schrift bekannt, in welcher vor Graſer eine ſolche Anſicht ausgeſprochen worden wäre. Zwar kam man ſchon in den ſiebziger Jahren des vorigen Jahrhunderts auf den Gedanken, bei dem geographiſchen Unterrichte vom Hauſe und Wohnorte auszugehen und die Schüler nach und nach durch immer gröſsere Kreiſe zu führen, und dieſe Lehrart wurde in der neuern Zeit beſonders durch Harniſch weiter ausgebildet; aber ſie iſt etwas ganz Anderes,

als Graſer's Anordnung des Unterrichts. Jene erſtreckt ſich nur auf wenige einzelne Kenntniſſe, dieſe auf den geſammten Jugendunterricht. Jene Lehrart hat nur den Zweck, dem Schüler das Auffaſſen gewiſſer Kenntniſſe dadurch zu erleichtern, daß vom Nahen zum Entfernten, vom Bekannten zum Unbekannten fortgeſchritten wird; dieſe Anordnung aber iſt darauf berechnet, daß der Schüler das Leben ſelbſt in ſeinen verſchiedenen Kreiſen kennen lerne; bei jener Lehrart iſt es nur um einen natürlichen Anfangspunkt zu thun; Graſer hingegen wollte durch ſeine Anordnung nicht ſowohl einen Anfangspunkt des Unterrrichts, als vielmehr einen Centralpunkt für denſelben finden. Man würde irren, wenn man in dem Graſer'ſchen Unterrichtsgange das Haus oder die Familie bloß als den erſten Anfangspunkt des Unterrichts anſehen wollte; es ſoll vielmehr der Mittelpunkt ſein, um welchen ſich alle Belehrung in der erſten Unterrichtszeit bewegt, und auf welchen in dem erſten Lebensverhältniſſe Alles bezogen werden ſoll.

Ob die Graſer'ſche Anordnung aber richtig und zweckmäßig ſei, oder nicht, iſt zum Theil ſchon in der Auseinanderſetzung derſelben angedeutet worden. Noch klarer wird es aber in den folgenden Bemerkungen hervorgehen. Wenn der Unterricht bloß den Zweck hätte, dem Kinde nützliche Kenntniſſe mitzutheilen und deſſen Geiſteskräfte auszubilden: ſo wäre jene Anordnung weder nöthig noch nützlich. Dann brauchten bloß die Unterrichtsgegenſtände ſo geordnet zu werden, daß der Schüler auf eine leichte Art ſich Kenntniſſe aus denſelben ſammeln, und ſeinen Geiſt daran üben könnte. Dann würde auch die Zerſplitterung der Unterrichtsgegenſtände bei weitem weniger nachtheilig ſein, als ſie es nach Graſer's und jedes Unbefangenen Anſicht wirklich iſt. Es iſt aber nicht ſchwer einzuſehen, daß dem Kinde mit einzelnen, wenn auch an ſich noch ſo nützlichen, Kenntniſſen und mit einer allgemeinen Uebung der Geiſteskräfte nur wenig gedient ſein kann, wenn nicht jene Kenntniſſe und dieſe Kraftübung auf die Lebensverhältniſſe bezogen werden; wenn man nicht zugleich dem Schüler zeigt, wann und wie er die erlernten Kenntniſſe im Leben anwenden, und von ſeinen Geiſteskräften Gebrauch machen ſolle. Iſt dieſes richtig, ſo folgt daraus, daß man den Schüler in das Leben hineinſtellen muß, um demſelben die Anwendung ſeiner Kenntniſſe und Seelenkräfte zu zeigen. Hierbei darf und kann man unmöglich willkürlich verfahren; es muß vielmehr, wenn der Unterricht Nuzzen haben ſoll, ein beſtimmter Stufengang befolgt werden. Denn dies Leben iſt gar verſchieden und die Lebensverhältniſſe ſind ſehr mannichfaltig. Das einfachſte Lebensverhältniß iſt die Familie

oder das Elternhaus. Mit dieſem muß daher unſtreitig angefangen werden, da auch ſchon das ſechs- und ſiebenjährige Kind die Verhältniſſe des Familienlebens aufzufaſſen vermag. Die übrigen Kreiſe des Lebens, die Gemeinde, der Bezirk u. ſ. w., gewähren eine ſehr natürliche Steigerung des Unterrichts. Von dieſer Seite ſcheint gegen Graſer's Anordnung des Unterrichts nichts einzuwenden zu ſein.

Man hat ihr aber den Vorwurf gemacht, daß ſie zu künſtlich ſei, weil alle Unterrichtsgegenſtände in die von Graſer angenommenen Kreiſe eingezwängt würden. Dieſer Vorwurf iſt nicht klar gedacht. Man kann doch unmöglich eine zu große Künſtlichkeit darin finden, daß bei der Betrachtung des Familienlebens alle diejenigen Kenntniſſe mitgetheilt werden, zu denen die Verhältniſſe deſſelben paſſenden Anlaß geben, und die für das Alter des Kindes, in welchem der Unterricht gewöhnlich beginnt, faßlich und angenehm ſind. Es liegt vielmehr am Tage, daß ein ſolches Verfahren als ſehr einfach und natürlich erſcheint, wenn man es mit der künſtlichen Anordnung eines Unterrichtsgegenſtandes nach dem gewöhnlichen Unterrichtsplane vergleicht.

Man könnte aber weiter einwenden, daß man bei und neben der jetzt in den Schulen gewöhnlichen Anordnung des Unterrichts die Schüler ebenfalls mit dem Leben nach ſeinen verſchiedenen Richtungen und Verhältniſſen bekannt machen könnte. Man dürfte ja nur neben den für die einzelnen Unterrichtsgegenſtände nöthigen Unterrichtsſtunden noch einige anordnen, in denen dieſe Kenntniß des Lebens den Schülern mitgetheilt würde. Hier könnte dann auch die Anwendung der in den andern Stunden erlernten Kenntniſſe auf's Leben gezeigt werden; und der gewöhnliche Unterrichtsplan brauchte demnach nicht abgeändert zu werden.

Dieſer Einwand iſt aber nicht von Erheblichkeit. Denn auf dieſe Art könnte eine wahre Lebensbildung doch nicht erreicht werden. Wie unzweckmäßig würde es ſein, die Kenntniß in beſondern Stunden mitzutheilen, und wieder in andern deren Anwendung auf's Leben zu zeigen! Es würden dadurch nicht nur unnöthige Wiederholungen entſtehen, ſondern auch das aus einander geriſſen, was zuſammen gehört. Eben dadurch, daß bei dem Unterrichte das Leben ſelbſt zur Grundlage angenommen wird, daß die Schüler nach und nach mit dem Leben wirklich bekannt gemacht werden, und daß die verſchiedenen für das Leben nöthigen Kenntniſſe gerade dann dem Schüler mitgetheilt werden, wenn die Betrachtung eines Lebensverhältniſſes natürliche Veranlaſſung giebt; gerade dadurch erhält der Unterricht Leben und Reiz, und die Kenntniſſe

Digitized by Google

prägen ſich dem Kinde tiefer ein, als wenn ſie mehr theoretiſch und mit dem Gedächtniſſe aufgefaßt werden.

Es iſt wohl nicht zu leugnen, daß die Kenntniſſe erſt dann ihre rechte Bedeutung erhalten, wenn ihr Nutzen und ihre Anwendung durch das Leben ſelbſt erhellt wird, während ſie außerdem mehr todt in dem Gedächtniſſe des Kindes liegen bleiben und bald wieder vergeſſen werden. Schließt man ſich bei Mittheilung der Kenntniſſe genau an das Leben an, ſo iſt man auch weniger der Gefahr ausgeſetzt, dem Schüler Kenntniſſe mitzutheilen, die er im Leben nicht braucht, oder Kenntniſſe zu übergehen, die für das Leben wichtig ſind. Beides kommt bei dem jetzt gewöhnlichen Schulunterrichte gar nicht ſelten vor.

Wenn man über unſern gewöhnlichen Schulunterricht genauer nachdenkt, ſo muß man geſtehen, daß eben die Zerſtückelung des Unterrichts daran Schuld iſt, wenn er vielleicht weniger Frucht bringt, als er bringen könnte. Durch die zu große Zerſtückelung wird nicht nur die Auffaſſung der Kenntniſſe erſchwert, ſondern auch der Nutzen, welchen ſie dem Schüler einſt bringen ſollen, gewaltig vermindert. Die in den Volksſchulen mitzutheilenden Kenntniſſe ſind von der Art, daß ſie unter einander in innigem Zuſammenhange ſtehen, und eine durch die andere klar gemacht wird. Es iſt aber ſchwer, dieſen Zuſammenhang zu erhalten oder herzuſtellen, wenn man ſie ſo aus einander reißt, wie es gewöhnlich geſchieht, während bei der Graſerſchen Anordnung des Unterrichts dieſer Zuſammenhang gar nicht geſtört wird. Welchen wohlthätigen Einfluß auf die Ausbildung des Kindes kann es in aller Welt haben, wenn man einen Unterrichtsgegenſtand ſo zertheilt, daß 1, 2 oder gar noch mehrere Jahre nöthig ſind, um die Schüler bis ans Ende deſſelben zu führen? Werden ſie einen andern Gewinn davon haben, als den, einzelne, unzuſammenhängende und eben darum weniger nützliche Kenntniſſe aus ihm ſich anzueignen? Wie kann man es natürlich finden, wenn z. B. der Unterricht in einer Bürgerſchule ſo vertheilt wird, daß von einem Unterrichtsgegenſtande in jeder Klaſſe ein Stück gelehrt wird, und wenn hiernach der Unterricht in jeder Klaſſe nur ein Stück des Geſammtunterrichts ausmacht, ohne zugleich ein ſelbſtſtändiges Ganze zu bilden? Würde es im Gegentheile nicht ſehr zweckmäßig ſein, wenn man den geſammten Unterricht ſo unter die einzelnen Klaſſen vertheilte, daß jede ein untergeordnetes Ganze umſchließt? Auf welche zweckmäßigere Art könnte dies aber geſchehen, als wenn man den geſammten Jugendunterricht ſo anordnet, wie Graſer es verlangt.

Was wir von der Nützlichkeit der Graſerſchen Anordnung des Unterrichts in Bezug auf die materiale Bildung bemerkt haben, gilt auch für die formale Bildung. So wenig Kenntniſſe an ſich und ohne Beziehung auf's Leben für den Schüler Werth haben können, eben ſo gering iſt der Nutzen von formaler Geiſtesbildung, wenn ſie nicht auf das Leben bezogen wird. Derjenige Unterricht muß daher der beſte ſein, der die Geiſteskräfte des Schülers in ſteter Beziehung auf die Lebensverhältniſſe anregt und übt. Hierzu genügt es aber nicht, daß man bei der Ausbildung der Geiſteskräfte willkürlich auf Gegenſtände und Verhältniſſe des Lebens hinweiſ't; auch hier iſt vielmehr ein feſter und natürlicher Plan zu befolgen. Man hat dies auch bisher gefühlt, indem man bei den Uebungen der Anſchauungs- und Denkkraft immer mit den nächſten Umgebungen des Schülers anfing, und ihn nach und nach immer weiter führte. Aber erſt durch die von Graſer vorgeſchlagene Anordnung des Unterrichts iſt es möglich gemacht, den Schüler auf eine wahrhaft fruchtbringende Weiſe auch formell zu bilden.

Um die Ideen Graſers über die Anordnung des geſammten Jugendunterrichts gehörig zu würdigen, muß man ſich von den uns von Jugend auf gleichſam eingeimpften Anſichten über die Anordnung des Unterrichtes völlig losmachen, was freilich nicht ganz leicht iſt. Dann aber wird man nicht mehr an der Richtigkeit der Graſerſchen Anſichten zweifeln. Wie lebendig und für den Schüler intereſſant muß nicht der Unterricht werden, wenn er nach den einzelnen Lebensverhältniſſen angelegt iſt, und wenn ſich in jedem Lebensverhältniſſe alle Gegenſtände des Wiſſens, ſo weit ſie nöthig ſind, natürlich an einander reihen, ſich gegenſeitig durchdringen, unterſtützen, erhellen; wenn ſie alle auf einen gemeinſchaftlichen Mittelpunkt bezogen werden? Wie klar muß nicht dem Kinde nach und nach das Leben mit ſeinen mannichfaltigen Verhältniſſen werden, wenn es in die einzelnen Kreiſe des Lebens hineingeſtellt und zur Beſchauung derſelben nach allen Seiten hin angeleitet wird! Und welche treffliche Vorbereitung auf das Leben muß nicht ein nach dieſem Plane geordneter Unterricht ſein!

Es ſind mir ſonſt keine beſtimmten Einwürfe gegen die von Graſer verlangte Anlegung des Unterrichts bekannt, ſonſt würde ich auf dieſelben Rückſicht genommen haben; ich bin aber bis jetzt nach reiflicher Erwägung der feſten Ueberzeugung, daß keine unwiderlegbaren Zweifel und Einwürfe dagegen vorgebracht werden können.

Ich gehe nun zu der Unterrichtsweiſe über, und theile,

Digitized by Google

um die Leſer damit bekannt zu machen, die wichtigſten Grundſätze Graſers in Bezug auf dieſelbe mit. Ich kann mich hierbei an Graſers eigene Worte halten, während ich bei der Darſtellung des Zwecks und der Anordnung des Unterrichts mehr den Geiſt der Graſerſchen Ideen durch meine eigenen Worte ausſprechen mußte, wodurch aber die Richtigkeit der Darſtellung gewiß Nichts verloren hat.

Grundſätze der Unterrichts-Weiſe.

1) Jede Seele verſchließt in ihrer Tiefe die Lebenskenntniſſe, und arbeitet von ſelbſt, um ſie für ſich zu Tage zu fördern, weil ihr Sein davon abhängt; daher bedarf ſie bei ihrer noch vorwaltenden Schwäche nur der Unterſtützung, um ſchnell und in der gehörigen Stufenfolge zum Ziele zu gelangen (S. 140).

2) (Daher dürfen dem Schüler die Lebenskenntniſſe nicht ſo mitgetheilt werden, daß er ſich dabei nur leidend verhält, ſondern) der Unterricht muß in einer ſtufenweiſe fortſchreitenden Unterredung mit dem Schüler über ſein Leben beſtehen, durch welche dieſer unterſtützt wird, damit er allmälig zur vollen Kenntniß des menſchlichen Seins (Lebens) gelange, und mit Hülfe dieſer Kenntniß ſeine Beſtimmung erreiche (S. 29).

3) Der Unterricht darf nicht eine Kenntniß, der Kenntniß halber, auch keine beziehungsloſe Verſtandesübung erzielen (S. 99 und 100).

4) Der Unterricht muß dem Schüler Ideale des Lebens und des Menſchen vorhalten; denn nur dieſe erregen die Liebe, von welcher aus allein die Geſinnung erglüht und zur That ſich entflammt (S. 102).

5) Der Widerſpruch aber zwiſchen dem Ideale und der Wirklichkeit und die hieraus entſpringenden Hinderniſſe für die Erregung des Gemüthes, werden dadurch beſeitigt, daß der Gedanke an die Gottheit, oder Gott zum Centralpunkte gemacht, d. h. Gott zum Muſter und zum Beweggrunde des menſchlichen Seins genommen, ſodann aber alles übrige Wiſſen und Wirken darauf bezogen wird (S. 103, 104, 105).

6) Der Unterricht muß ſo angelegt ſein, daß er ſtets eine praktiſche Beziehung auf das künftige Leben des Schülers erhält (S. 109).

7) Der Unterricht zielt dahin ab, daß der Menſch in ſeinem Leben einſt ſelbſt ſich finde und benehme, und er muß daher ſo angelegt ſein, daß er mit jeder neuen Kenntniß auch die Einſicht des Schülers vermehre (S. 115).

Digitized by Google

8) Dieſen Zweck zu erreichen, bleibt nichts Anderes übrig, als den Schüler ins wirkliche Leben zu ſtellen, damit er ſich darin finde, und wenn es das wahre iſt, ſich freuend darin beſtärke, oder im entgegengeſetzten Falle es verabſcheue, und wenn ihm ſodann das wahre vorgehalten wird, es wolle und darnach ſtrebe (S. 115. 116).

9) Der Lehrer darf nicht bloß die Vorſtellung des Schülers vom Leben berichtigen, ſondern er muß auch das Bild des wahren Lebens eben ſo anziehend, als das des falſchen Lebens häßlich und verabſcheuungswürdig darſtellen, alſo auf die Einbildungskraft einwirken (S. 116).

10) Um die Aufmerkſamkeit des Schülers zu gewinnen, muß aller Unterricht mit der in dem Schüler begründeten Ueberzeugung beginnen, daß derſelbe durch den Unterricht Vortheile oder Annehmlichkeiten des Lebens gewinne. Dieſe Ueberzeugung kann aber eben bei dem größten Theile der Schüler, und hinſichtlich eines großen Theiles der Unterrichts-Gegenſtände nicht begründet werden; ſie muß daher durch den Glauben erſetzt werden, der durch die Liebe erzeugt wird (S. 120).

11) Dieſem durch Liebe erzeugten Glauben muß der Lehrer aber noch Verſtandesgründe, für welche der Schüler empfänglich iſt, unterſtellen (S. 121, 122).

12) Der Lehrer muß, um die Aufmerkſamkeit der Schüler zu erregen, ſtets mit der höchſten Lebhaftigkeit bei ſeinem Unterrichte zu Werke gehen, und auf die nächſte Anwendung des Unterrichts — auf das Leben des Schülers hinweiſen (S. 122).

13) Der Unterricht muß durchaus auf die Selbſtthätigkeit des Lehrlings ſein Geſchäft anlegen. Die Schüler müſſen die Wahrheit ſelbſt ſuchen und finden, oder den Grund einer Erfahrung, oder die gehörige Eintheilung und Ordnung der Erfahrungskenntniſſe ausdenken und treffen (S. 124).

14) Der Lehrer muß vor allem den Vorrath der vorhandenen Kenntniſſe in dem Schüler kennen zu lernen trachten, um auf dem aufgefundenen Grunde fortzubauen; er muß die in dem Schüler ſich vorfindenden Kenntniſſe zu ordnen, zu berichtigen und zu verdeutlichen ſuchen (S. 154, 155).

15) Es muß dem Menſchen ſtets nach dem allgemeinen Gange der ſich erweiternden Kenntniſſe, im genauen Verhältniſſe zur individuellen Kraft, die nächſte Vorſtellung zu den ſchon im Gemüthe vorfindlichen nahe gebracht werden, damit er ſie auffaſſe und ſich aneigne (S. 172, 173).

Digitized by Google

16) Ein deutliches und gründliches Wiſſen wird beſonders erzeugt durch das Zweifel- und Zwieſpälterregen, weil dadurch der Geiſt des Schülers gezwungen wird, die Dunkelheit und Verwirrung der Begriffe hinwegzuräumen, und ſich den Zuſammenhang mehrerer Sätze oder Lehren klar zu machen (S. 175, 176).

17) Der Elementar-Unterricht muß ſich hinſichtlich der Unterrichts-Gegenſtände nach den ſich erweiternden Lebensverhältniſſen ſteigern (S. 180).

18) Die Steigerung des Unterrichts darf weder in dem Gegenſtande, noch in den Seelenkräften des Schülers allein, ſie muß vielmehr in der ſich durch den Lebenstrieb natürlich erhöhenden Wißbegierde geſucht werden (S. 180—188).

19) Alle Unterrichts-Gegenſtände müſſen in harmoniſcher Verbindung, d. i. keiner darf iſolirt, keiner vorzugsweiſe behandelt, und es darf in dem Unterrichte kein Schritt weiter gegangen werden, als bis die vollſtändige Kenntniß des ganzen Lebensverhältniſſes auf einer beſtimmten Stufe vom Schüler gewonnen iſt (S. 188, 189).

20) Gehe ſtets von dem Principe des gemeinſchaftlichen Lebens einer beſtimmten Abſtufung aus, um alle Gegenſtände, welche und wie weit dieſe Sphäre ſie in ſich ſchließt, darauf zu beziehen, und ſo ein vollendetes Wiſſen für dieſe Sphäre zu erzielen.

Dies ſind die Hauptgrundſätze des Verfaſſers in Bezug auf die Unterrichtsweiſe, und der Leſer wird aus ihnen den Geiſt der Graſerſchen Unterrichtsmethode im Allgemeinen kennen lernen, obwohl zur vollkommenen Kenntniß deſſelben das Studium der Graſerſchen Schriften ſelbſt nöthig iſt. Dieſe Grundſätze ſind nicht alle neu; viele derſelben ſind ſchon vor Graſer ausgeſprochen worden, wenn auch manche vielleicht nicht ganz in der eigenthümlichen Weiſe des Verfaſſers. Manche aber gehören dem Verfaſſer faſt ganz als eigenthümlich an. Es iſt nöthig, daß ich über einige derſelben Bemerkungen mache.

Der erſte Grundſatz kann leicht mißverſtanden werden; er iſt jedoch bereits in der vorhergehenden Abhandlung über Graſers Erziehungsſyſtem gerechtfertigt worden.

Sehr richtig iſt der zweite Grundſatz, in welchem das Weſen der Unterrichtsweiſe ausgeſprochen wird. Man hat zwar die Form des Geſprächs auf mehrere, namentlich auf die formal bildenden Unterrichtsgegenſtände angewendet, aber man glaubt gewöhnlich, daß ſie bei den materiellen Kenntniſſen nicht angewendet

werden könne. Dies iſt zwar bei der gewöhnlichen Unterrichtsmethode wahr, aber an ſich doch irrig, und Graſer hat durch die praktiſche Ausführung ſeiner Unterrichtsmethode einleuchtend bewieſen, daß die Geſprächsform auf alle Unterrichtsgegenſtände angewendet werden kann. Man ſieht übrigens leicht ein, wie vortheilhaft ein Unterricht, bei welchem dieſer Grundſatz befolgt wird, für die Bildung des Geiſtes iſt. Denn der Unterricht gewinnt dadurch nicht nur mehr Leben und Intereſſe für den Schüler, ſondern er übt auch alle Kräfte der Seele, während die bloße Mittheilung der materiellen Kenntniſſe nur das Gedächtniß, und wenn's hoch kommt, den Verſtand übt.

Dem vierten und neunten Grundſatze kann man die Zuſtimmung unmöglich verſagen; denn durch Vorhaltung von Idealen des Lebens und des Menſchen wird nicht nur die Einbildungskraft des Schülers erregt, welche bei unſerm gewöhnlichen Unterrichte nur ſehr wenige Nahrung findet, ſondern der Schüler wird auch zum Handeln entflammt. Es iſt jedoch bei Anwendung dieſes Grundſatzes Vorſicht nothwendig, damit die Phantaſie nicht zu ſehr gereizt werde, und damit man den Schüler nicht in ſchöne, aber nie zu verwirklichende Träume über das Leben und ſeine Verhältniſſe einwiege. Denn dadurch könnte leicht in ihm Widerwille gegen das Wirkliche, aber Unvollkommene erzeugt, und die Thatkraft eher geſchwächt als gehoben werden.

Der achte Grundſatz, der mit dem ſiebenten genau zuſammenhängt, iſt dem Verfaſſer ganz eigenthümlich, und er beruht ganz auf dem Zwecke des Unterrichts. Es iſt gar nicht möglich, den Schüler das Leben wirklich kennen zu lehren, wenn man ihn nicht im Geiſte in daſſelbe hineinführt, und ihn nun anleitet, die verſchiedenartigen Verhältniſſe anzuſchauen und ſich Kenntniß von ihnen zu verſchaffen.

Gegen den zehnten und elften Grundſatz läßt ſich Einiges einwenden. Es iſt nicht gut möglich, den Vortheil von Etwas klar einzuſehen, das man noch nicht kennt; erſt wenn die Kenntniß des Gegenſtandes vorhergegangen iſt, läßt ſich ſein Nutzen begreifen. Es würde daher wohl verkehrt ſein, wenn wir bei jeder neuen Kenntniß, die wir dem Schüler aneignen wollen, erſt den Nutzen derſelben ihm darlegen wollten. Dies iſt aber auch durchaus nicht nöthig. Denn wenn der Schüler die Kenntniß erworben hat, ſo ſpringt ihm ihr Nutzen (wenn das Aneignen auf die rechte Weiſe geſchehen iſt) entweder ſelbſt in die Augen, oder es ſind nur wenige Fingerzeige nöthig. Aber auch zur Erregung des Intereſſe des Schülers trägt es in den meiſten Fällen nichts bei. Denn dazu

Digitized by Google

hat die weiſe Mutter Natur ſchon jedem Menſchen einen Trieb nach neuen Kenntniſſen und Wißbegierde gegeben, die beſonders bei dem Kinde ſehr rege iſt. Dieſe natürliche Wißbegierde treibt das Kind zur Aufmerkſamkeit, und der Lehrer braucht ſie nur durch lebendigen und anziehenden Unterricht zu feſſeln und rege zu erhalten. Damit ſoll jedoch nicht ausgeſprochen werden, daß man niemals dem Kinde von dem Nutzen einer Kenntniß zu ſagen brauche, die es erwerben ſoll. Dies iſt in einigen wenigen Fällen, wo die natürliche Wißbegierde nicht wirkſam ſein kann (z. B. bei dem Lehren des Leſens und Schreibens) allerdings nöthig. Es reicht aber hier eine kleine faßliche Belehrung vollkommen aus, und man würde irren, wenn man in dieſem Falle dem Kinde den Nutzen erſchöpfend darlegen wollte. Der zehnte und elfte Grundſatz zeigt, daß der Verfaſſer dies wohl gefühlt hat; aber er hat ſich doch nicht beſtimmt genug ausgeſprochen, und dieſe Sätze konnten beſſer gefaßt ſein.

Der vierzehnte Grundſatz iſt für den Anfangsunterricht ſehr wichtig. Wenn das Kind in die Schule eintritt, ſo hat es ſchon einen reichen Vorrath von Vorſtellungen, Kenntniſſen und Begriffen; ſie liegen aber noch ohne Ordnung in bunter Mannichfaltigkeit durch einander. Es würde gewiß für die Bildung des Kindes nachtheilig ſein, wenn man ſogleich mit dem eigentlichen Unterrichte beginnen wollte, ohne vorher einige Ordnung in dieſes Chaos von Vorſtellungen und Begriffen gebracht zu haben. Der Uebergang von dem früheren ungebundenen Leben des Kindes zum regelmäßigen Unterrichte würde dann auch zu ſchroff ſein; daher iſt bei den eintretenden Kleinen vor allem nöthig, die in ihnen ſchon vorhandenen Vorſtellungen und Begriffe kennen zu lernen, die falſchen zu berichtigen, die dunkeln zu erhellen, alle zu ordnen. Hierzu dient die Unterrichtsgymnaſtik, von der in einem eigenen Abſchnitte geſprochen werden ſoll.

Ueber die andern Grundſätze finde ich nichts weiter zu bemerken nöthig. Ich bin völlig mit ihnen einverſtanden, beſonders auch mit dem ſechzehnten, und ihr Sinn und ihre Beziehung auf die ganze Unterrichtsmethode Graſer's iſt an ſich klar.

Es iſt nun nöthig, noch einen Blick auf die Graſerſche Unterrichtsmethode überhaupt zu werfen, und dann noch einige allgemeine Bemerkungen daran zu knüpfen.

Das Weſentliche der Graſerſchen Unterrichtsmethode beſteht darin, daß der Schüler das Leben ſelbſt kennen lernt, und daß der geſammte Unterrichtsſtoff in der Elementarſchule nicht in einzelne Unterrichtsgegenſtände zerſplittert wird, die abgeſondert und neben

Digitized by Google

einander betrieben werden, ſondern daß vielmehr alle Kenntniſſe, die dem Schüler nothwendig mitgetheilt werden müſſen, ſich innig durchdringen, daß alle vom Lehrer als ein lebendiges Ganze geſchaut werden, und das Kind angeleitet wird, ſie ebenfalls als ein lebendiges Ganze zu erfaſſen.

Die Vortheile, welche die Graſerſche Unterrichtsmethode für die Bildung und das Leben hat, ſind zum Theil ſchon gelegentlich angedeutet worden. Zunächſt iſt es klar, daß durch einen nach des Verfaſſers Anſichten ertheilten Unterricht die Schüler weit beſſer auf das Leben vorbereitet werden, als durch den gewöhnlichen. Die Schüler einer Graſerſchen Elementarſchule lernen das Leben, wie es iſt und ſein ſoll, kennen und ſich in demſelben zurecht finden; ſie erhalten nicht bloß Kenntniſſe für das Leben, ſondern Kenntniß des Lebens. Sie erfahren weit beſſer, als bei einer andern Unterrichtsmethode, wie ſie ſich in den Verhältniſſen und Lagen ihres Lebens verhalten ſollen; ſie ſind eher als die in andern Schulen unterrichteten Schüler im Stande, ſich die Einrichtungen im Lande ihrem Zwecke und Nutzen nach zu erklären. Die Lebensweisheit wird offenbar durch ſie ſehr gefördert, und ſie hat großen Einfluß auf die Zufriedenheit der Menſchen mit dem Beſtehenden.

Aus der Darſtellung des Lebensunterrichts geht ferner hervor, daß durch ihn alle Seelenkräfte des Kindes mehr angeregt werden, als durch den gewöhnlichen Unterricht. Durch den Unterricht ſollen alle Kräfte des Geiſtes in Bewegung geſetzt, und keine ſoll auf Koſten der andern ausgebildet werden. Nun iſt zwar der Vorwurf, den man in neueſter Zeit unſern Schulen gemacht hat, daß ſie nämlich bloß den Verſtand bildeten, nicht ganz gegründet, da man auch bei dem gewöhnlichen Schulunterrichte gar vielfache Gelegenheit hat, auf das Gemüth, die Phantaſie und das Willensvermögen einzuwirken, und da jeder gute Lehrer dieſe Gelegenheiten benutzen wird; aber es iſt auch nicht ganz zu leugnen, daß vermöge der ganzen Einrichtung unſeres Unterrichts das Gemüth und die Phantaſie nicht ſo viele Nahrung in den Schulen erhalten können, als es wohl nöthig wäre, und daß die Willenskraft mehr theoretiſch als wirklich praktiſch gebildet wird. Kein guter Lehrer läßt es freilich daran fehlen, das Gute dem Schüler recht eindringlich an's Herz zu legen und ihn zur Liebe und Ausübung deſſelben recht väterlich ernſt zu ermahnen; auch werden demſelben wohl Beiſpiele von guten Handlungen zur Nachahmung, oder von ſchlechten zur Abſchreckung vorgehalten; aber es fehlt uns doch an zweckmäßigen Gelegenheiten, dem Schüler Lagen und Verhältniſſe vor-

Digitized by Google

vorzuhalten, wo er ſich ſelbſt für eine Handlungsweiſe erklären, wo er ſelbſt ſich für das Rechte, Wahre und Gute entſcheiden muß. Die Graſerſche Unterrichtsmethode hat hier offenbar große Vortheile. Denn nach ihr durchwandert der Schüler an der Hand des Lehrers im Geiſte alle Verhältniſſe des Lebens, vom Vaterhauſe an bis zu dem großen Vereine des ganzen Menſchengeſchlechts, und er ſieht ſich in die mannichfaltigſten im Leben vorkommenden Lagen und Verhältniſſe verſetzt, wo er häufig Gelegenheit hat, ſeine Anſichten über das, was recht oder unrecht, wahr oder falſch, gut oder böſe iſt, zu berichtigen, ſeinen Sinn für das Sittliche und Schickliche auszubilden, und ſeinen Willen zur Ausübung der Tugend zu ſtärken. Es kann nicht ausreichend ſein, dem jungen Menſchen zu ſagen, was recht und gut iſt, er muß auch ſchon im Voraus die Fälle und die Art und Weiſe kennen, wo und wie er ſeine guten Geſinnungen auch äußerlich durch Handlungen zu erkennen geben ſoll. Wenn der Unterricht nach Graſer's Anſichten geordnet wird, ſo hat der Lehrer, wie ich glaube, die ſchönſte Gelegenheit, ſeine Schüler hiermit bekannt zu machen.

Daß durch den Lebensunterricht die Erwerbung von Kenntniſſen dem Schüler nicht erſchwert wird, geht ſchon aus frühern Bemerkungen hervor. Der Unbefangene muß vielmehr geſtehen, daß dem Schüler das Aneignen materieller Bildung mehr erleichtert wird, als durch den gewöhnlichen Unterricht, da alle Kenntniſſe in nähere Verbindung und Beziehung unter ſich geſetzt werden, wodurch ſie einander erhellen und ſtützen; da die praktiſche Bedeutung jeder Kenntniß dem Schüler dadurch klar wird, daß ſtets ihre Anwendung und ihr Nutzen gezeigt wird, und da endlich der Schüler ſich nicht bloß, oder vorzugsweiſe, leidend verhält, ſondern mehr ſelbſtthätig ſich die für das Leben nothwendigen Kenntniſſe anzueignen ſtrebt.

In Hinſicht der eigentlichen religiöſen Bildung kann man der Unterrichtsmethode Graſer's unmöglich einen Vorwurf machen. Denn dieſer Hauptheil der Bildung kann durch den Lebensunterricht dem Schüler nicht nur eben ſo gut, ſondern weit beſſer angeeignet werden, als bei dem gewöhnlichen Schulunterrichte. Der Grund, worauf das ganze Erziehungsſyſtem Graſer's ruht, iſt ja die Religion, der lebendige Glaube an Gott und den Erlöſer und die daraus hervorgehende Tugend. Wer ſich freilich nur eine oberflächliche Kenntniß der Graſer'ſchen Ideen verſchafft hat, der könnte leicht, durch den Schein verführt, auf den Gedanken gerathen, daß der Lebensunterricht nur auf praktiſche Tüchtigkeit des Schülers für's Leben, nur darauf abzwecke, daß derſelbe ſich im ir-

diſchen und ſinnlichen Leben zurecht finden lerne. Man würde aber, wenn man eine ſolche Meinung hegte, dem würdigen Graſer das ſchreiendſte Unrecht thun. Wenn er vom Leben ſpricht, ſo verſteht er nicht bloß das ſinnliche Leben darunter, ſondern das der Vernunft, und alſo dem Willen Gottes angemeſſene Leben des Menſchen auf der Erde, und er iſt ſo weit entfernt, den Schüler bloß zu irdiſcher und ſinnlicher Brauchbarkeit heranbilden zu wollen, daß er vielmehr entſchieden verlangt, der Unterricht ſolle den jungen Menſchen befähigen, wahrhaft menſchlich zu leben, d. h. ſein Leben ſtets den Forderungen der Vernunft und den göttlichen Geſetzen gemäß einzurichten. Und worin anders beſteht die Religioſität, als darin, daß man in allen Lagen und Verhältniſſen des Lebens den Willen Gottes zu verwirklichen ſtrebt! Daß aber Graſer nicht den poſitiven Glauben verdrängen, und etwa einen Vernunftglauben an ſeine Stelle ſetzen will, geht nicht nur aus vielen Stellen der „Elementarſchule für's Leben in ihrer Grundlage", ſondern noch mehr aus der „Divinität" und der „Elementarſchule für's Leben in ihrer Steigerung" hervor. Den Glauben an Chriſtum, den Sohn Gottes, kann kein Menſch entbehren, der wahrhaft menſchlich leben will, der Hohe eben ſo wenig als der Niedrige.

Man hat in der neuern Zeit laut und allgemein an den Unterricht die Forderung gemacht, daß er der Natur gemäß ſei. Die Freunde der Naturgemäßheit können ſich aber kaum eine beſſere Unterrichtsmethode wünſchen, als die Graſerſche. Ich will nicht ausführlich wiederholen, was Graſer über die Naturgemäßheit ſeiner Anordnung des geſammten Unterrichts ſagt, und was davon oben ſchon angedeutet wurde; aber auch von einer andern Seite läßt ſich Graſer's Unterrichtsmethode als vollkommen mit der Natur übereinſtimmend nachweiſen. Der junge Menſch könnte unſtreitig dadurch am beſten für das Leben gebildet werden, wenn ein erfahrner und weiſer Freund und Rathgeber ihn durchs Leben begleitete, ihn über Alles belehrte, ſeine Aufmerkſamkeit auf alle Verhältniſſe des Lebens hinleitete, ihm durch das Leben ſelbſt die Nothwendigkeit zeigte, den Blick auf Gott zu richten und an Jeſum Chriſtum zu glauben, ihn in Lagen verſetzte, wo er ſich ſelbſtthätig für das Rechte und Gute entſcheiden müßte u. ſ. w. Dieſe Art der Bildung iſt aber nicht gut möglich. Ihr am nächſten kommt jedoch die Unterrichtsmethode Graſer's. Denn nach ihr wird der Schüler wenigſtens im Geiſte in das Leben verſetzt und der Lehrer begleitet ihn als Helfer und freundlicher Rathgeber durch alle Lebensſtufen, und knüpft an die Erſcheinungen des Le-

bens ſeine Belehrungen und Ermunterungen. Wenn daher dieſe Methode auch künſtlich iſt (unſer ganzer Unterricht iſt eine Kunſt), ſo ſtimmt ſie doch mit der Natur überein, und empfiehlt ſich den Freunden der Naturgemäßheit vor der gewöhnlichen Art und Weiſe des Unterrichts.

Wenn ich nach dem, was bisher geſagt wurde, erkläre, daß mir die Graſerſche Unterrichtsmethode im Allgemeinen wahr und richtig erſcheint, daß ſie, meiner Meinung nach, vor der gewöhnlichen den Vorzug verdient, daß ſie wohlthätiger als dieſe auf die Bildung der Jugend einwirkt, und daß die Regierungen für die rechte Volksbildung nicht beſſer ſorgen können, als wenn ſie die Graſerſche Methode begünſtigen und nach und nach in die Volksſchulen einführen, ſo wird man mich nicht etwa einer blinden Vorliebe beſchuldigen. Es hat mir viele Mühe gekoſtet, mich von früheren Anſichten loszureißen und mit den neuen vertraut zu machen; ich bin aber ernſtlich bemüht geweſen, meine Unbefangenheit mir zu erhalten. Auch ſieht man ſchon aus dem erſten Abſchnitte dieſer Abhandlung, und wird noch mehr aus den folgenden Abſchnitten derſelben ſehen, daß ich weit entfernt bin, Graſer's Anſichten ohne gehörige Prüfung anzunehmen. Höchſt wünſchenswerth iſt es aber gewiß, daß die Graſerſchen Ideen von andern Pädagogen nochmals ſtreng geprüft und entweder als wahr anerkannt, oder als unrichtig nachgewieſen werden mögen.

Am Schluſſe dieſes Abſchnittes bleibt nur noch die Frage kurz zu beantworten übrig: wie es kommt, daß die Richtigkeit der Graſerſchen Unterrichtsidee bis jetzt noch nicht allgemein anerkannt worden iſt? Schon ſeit dem Jahre 1811, wo die erſte Auflage der Divinität erſchien, noch mehr aber ſeit 1816, in welchem Jahre die erſte Ausgabe der Schrift Nr. 1. herauskam, iſt Graſer's Unterrichtsmethode bekannt, und ob ſie gleich in vielen Schulen des Obermain-Kreiſes und auch in andern Theilen Baierns und ſogar in Würtemberg Eingang gefunden hat, ſo hat ſich doch, ſo viel mir bekannt iſt, noch keiner der ſtimmführenden Pädagogen für dieſelbe erklärt, oder ſie vollſtändig widerlegt; obgleich manche Anſichten Graſer's anderswo Eingang und Anwendung gefunden, und gegen einzelne Theile der Methode, namentlich gegen die Art, das Schreiben und Leſen zu lehren, ſich gewichtige Stimmen erhoben haben. Der Grund aber, warum der Lebensunterricht im Ganzen noch ſo wenig Anerkennung und Eingang in die Schulen gefunden hat, iſt in mehrern Umſtänden zu ſuchen. Zunächſt trägt Graſer wohl ſelbſt einen Theil der Schuld dadurch, daß er den Beſtrebungen anderer Pädagogen nicht diejenige Gerechtigkeit wi-

Digitized by Google

verfahren läßt, die ſie verdienen, daß er häufig harte Urtheile über ſie fällt, die nicht gerechtfertigt werden können, und daß er ſeine Anſichten den bisher geltenden ſchroff entgegenſetzte, ob ſie gleich denſelben nicht entgegenſtehen. Dadurch mußte er die Pädagogen mißtrauiſch gegen ſeine Ideen machen und gegen dieſelben einnehmen.

Ein anderer Grund der oben angedeuteten Erſcheinung liegt in der Trägheit vieler Lehrer. Denn die Graſer'ſche Unterrichtsweiſe erfordert von Seiten des Lehrers mehr Vorbereitung und Vorarbeit, als die gewöhnliche Unterrichtsweiſe. Wenn der Unterricht nach jener ertheilt wird, ſo läßt ſich nicht für alle Schulen ein allgemeines Schema aufſtellen, in jedem Orte muß er vielmehr anders modificirt werden; es laſſen ſich dem Lehrer nicht über jeden Gegenſtand des Schulunterrichts Lehrbücher in die Hand geben, an welche er ſich bei ſeinem Unterrichte ſtreng halten kann, ſondern es kann ihm nur der Weg im Allgemeinen angedeutet werden. Der Lehrer muß ſelbſt die Verhältniſſe ſeines Wohnorts, ſeiner Umgebung, ſeines Staates genau kennen lernen und dieſe Kenntniß für den Unterricht verarbeiten. Daher iſt es erklärlich, daß viele Lehrer, die ſich in den gewöhnlichen Unterrichtsgang hineingearbeitet haben und ſich darin behaglich fühlen, ſich ſcheuen, nun einen ganz neuen Weg einzuſchlagen, und die Arbeit von vorn zu beginnen. Man kann aber den Lehrern dies unmöglich ſehr hoch anrechnen. Denn es iſt ganz natürlich, daß man ſich nicht gern aus einem alten Beſitzthum verdrängen läßt, und eine neue Bahn betritt, mit der man doch noch nicht ſo genau bekannt iſt. Sache der Schullehrer-Seminarien wäre es aber, den Lebensunterricht nach und nach einzuführen.

Ferner iſt der Lehrgang, den Graſer für das Schreiben und Leſen aufgeſtellt hat, der Verbreitung ſeiner Unterrichtsmethode ſehr nachtheilig geweſen, indem die Blicke Vieler von der eigentlichen Unterrichtsmethode ab- und auf den beſonderen Lehrgang hingelenkt wurden, und indem faſt allgemein die Anſicht entſtand, dieſe Art des Schreib- und Leſeunterrichts gehöre weſentlich zu der neuen Unterrichtsmethode, was freilich der Verfaſſer ſelbſt zu glauben ſcheint. Dieſe Schreib- und Leſe-Lehrart war aber auf keinen Fall geeignet, der Unterrichtsmethode viele Freunde zu erwecken, da ſie zum Theil auf falſchen Vorausſetzungen beruht und viel zu künſtlich angelegt iſt. Ich bin überzeugt, daß Graſer's Ideen weit mehr Anhänger und Freunde gefunden haben würden, wenn er ſie nur erſt im Allgemeinen und mit Weglaſſung ſeiner neuen Lehrart des Schreibens und Leſens dargeſtellt hätte. Aber auch die oft

Digitized by Google

dunkle Darſtellung des Verfaſſers trägt einen Theil der Schuld davon, daß ſeine Anſichten nicht ſo beachtet worden ſind, als ſie es wohl verdienen. Viele Lehrer ſind nicht im Stande, ihm in ſeinen Unterſuchungen wirklich zu folgen, und es iſt nicht ganz leicht, ſich ein klares Bild von ſeiner eigenthümlichen Methode zu verſchaffen. Dadurch wurden Mißdeutungen veranlaßt und Viele von der Ausführung der Graſerſchen Anſichten zurückgeſchreckt. Denn nur das kann man erſtreben wollen, was man klar erkannt hat.

Ein weiteres Hinderniß, das ſich der Einführung des Lebensunterrichtes in die Schule entgegengeſtellt hat, liegt unſtreitig auch darin, daß Graſer zwar die allgemeinen Grundſätze des Unterrichts geiſtreich und ſcharfſinnig entwickelt, aber die Anordnung des Unterrichts nach ſeinen Ideen in der Schule mit einem Lehrer nicht praktiſch genug aus einander geſetzt und nicht einen Plan beigegeben hat, der im Einzelnen angab, wie nun die Schulzeit in ihren einzelnen Theilen zweckmäßig zu benutzen ſei. Denn nur dadurch konnte die wirkliche Ausführbarkeit ſeiner Vorſchläge dargethan werden. Wenn auch der Verfaſſer vorausgeſetzt hat, daß nur denkende Lehrer ſeine Anſichten in der Wirklichkeit darzuſtellen verſuchen, ſo ſcheint mir doch ſelbſt für dieſe eine ſolche Angabe nöthig. Ein Hauptgrund, warum Graſer's Unterrichtsmethode in vielen Gegenden Deutſchlands gar nicht bekannt geworden iſt und noch weniger Beifall erhalten hat, iſt vielleicht auch in der unglücklichen Trennung zu ſuchen, welche zwiſchen Nord- und Süddeutſchland in geiſtiger Hinſicht eben ſo, wie in politiſcher beſteht. Jedoch ſcheinen beide Theile Deutſchlands ſich allmählig immer mehr zu nähern.

Zuletzt darf es auch nicht übergangen werden, daß der hohe Preis von Graſer's Schriften ein großes Hinderniß der allgemeinen Bekanntwerdung ſeiner Anſichten iſt, und der Verfaſſer würde wohlthun, wenn er eine wohlfeilere Ausgabe der beiden vor uns liegenden Schriften veranſtaltete, damit auch die weniger bemittelten Lehrer ſich dieſelben anſchaffen könnten.

---

3. Verhältniß der Graſerſchen Unterrichtsmethode zu den Beſtrebungen anderer Pädagogen und zu der fortſchreitenden Entwickelung der Pädagogik.

Zu einer vollſtändigen Würdigung der Ideen Graſer's gehört unſtreitig eine Vergleichung derſelben mit denen anderer Pä-

Digitized by Google

dagogen. Man wolle aber keine in's Einzelne gehende Gegeneinanderhaltung erwarten; das Verhältniß der Anſichten Graſer's zu denen anderer Pädagogen kann vielmehr nur in Andeutungen und bloß in Bezug auf den oberſten Grundſatz dargelegt werden.

Es laſſen ſich in Bezug auf den Unterricht überhaupt zwei pädagogiſche Syſteme denken: der Formalismus und Realismus. Jener iſt dasjenige Syſtem, nach welchem der Unterricht lediglich auf die formale Bildung berechnet iſt; dieſer beſteht darin, daß die Schüler durch den Unterricht real gebildet werden. Der Formalismus geht darauf hin, die Kräfte des jungen Menſchen zu bilden, weil er dadurch in den Stand geſetzt wird, ſich im Leben zurecht zu finden; der Realismus hingegen will dem Schüler Sachkenntniſſe beibringen, die für das Leben nothwendig, oder doch brauchbar ſind. Aber weder das eine noch das andere Syſtem hat ſich je in der Wirklichkeit ganz rein gefunden und finden können. Denn es iſt unmöglich, auch wenn es gewollt würde, die Geiſteskraft zu üben, ohne zugleich Kenntniſſe mitzutheilen, ohne die Geiſteskräfte dadurch zugleich mehr oder weniger zu bilden. In der Wirklichkeit ſind daher ſtets beide Syſteme ſo gemiſcht geweſen, daß das eine oder das andere vorherrſchte; und wenn man auf die Wirklichkeit ſieht, ſo muß unter Formalismus oder Realismus das Unterrichtsſyſtem verſtanden werden, nach welchem vorzugsweiſe die formale oder die materiale Bildung vorherrſcht. Eine lange Zeit hindurch hat das formale Princip in dem Unterrichte das entſchiedenſte Uebergewicht gehabt; bis vornehmlich durch Baſedow und die in ſeine Fußſtapfen tretenden Pädagogen der Realismus hervorgehoben und über den Formalismus geſtellt wurde. Der Philanthropinismus erkannte das Mangelhafte der bisherigen bloß auf formale Bildung abzweckenden Unterrichtsweiſe, gerieth aber, wie dies ſo häufig der Fall iſt, auf das entgegenſtehende Extrem, und ſuchte alles Heil in Sachkenntniſſen. Dieſer einſeitigen Richtung trat Peſtalozzi entgegen. Zwar ſuchte er nicht den alten höchſt mangelhaften Formalismus wieder geltend zu machen; er ſprach es aber aus, daß der Zweck alles Unterrichtes intenſive Bildung ſei, daß es beſonders darauf ankomme, die Kraft des Kindes zu bilden, weil es dadurch geſchickt werde, ſie in allen Verhältniſſen anzuwenden, und über die Gegenſtände des Lebens richtig zu urtheilen. Daher erklärte er auch Form, Zahl und Sprache für die einzigen unveränderlichen Elementarbildungsmittel. Hiervon war bei dem Unterrichte vor Baſedow nicht die Rede geweſen. Damals galt bloß die lateiniſche Sprache als das Univerſal-Bildungsmittel, und man glaubte durch Anwendung deſſel-

Digitized by Google

den allein die formale Bildung in ihrem ganzen Umfange erzielen zu können. Man ließ aber dabei völlig außer Acht, daß dadurch faſt nur das Gedächtniß geübt und ausgebildet wurde. Peſtalozzi hat ſich alſo weſentliche Verdienſte um den Formalismus erworben, indem er ihn auf eine ſehr richtige Weiſe ausbildete, die wahren Mittel der formalen Bildung angab, und beſonders die Anſicht geltend machte, daß die Anſchauung die Grundlage alles Unterrichts ſein müſſe. Sein ganzes Syſtem iſt ſehr conſequent durchgeführt, und wenn der Formalismus überhaupt das richtige Syſtem wäre, ſo verdienten die Ideen Peſtalozzi's unſtreitig den Vorzug. Aber der Formalismus iſt an ſich eben ſo einſeitig, wie der Realismus. Jener geht von dem geiſtigen Leben des Menſchen, dieſer von dem ſinnlichen aus. Beide vergeſſen, daß das menſchliche Leben ein geiſtig-ſinnliches iſt. Die Ausbildung der Geiſteskräfte an ſich iſt für die wahre Lebensbildung bei weitem nicht ſo wichtig, als Manche glauben mögen; es kommt vielmehr hauptſächlich darauf an, an welchen Gegenſtänden ſie ausgebildet werden. Die Erfahrung beſtätigt es durch viele Beiſpiele, daß die Geiſteskräfte oft einſeitig geübt werden, indem man dabei bloß die Form beachtet, und daß derjenige, deſſen Seelenkräfte theoretiſch geübt ſind, noch nicht im Stande iſt, ſie eben ſo gut auf die Gegenſtände und Verhältniſſe des Lebens anzuwenden. Ein nach der Peſtalozziſchen Methode im Rechnen unterrichtetes Kind kann eine bewunderswürdige Geſchicklichkeit im Verbinden, Trennen und Combiniren der Zahlen beſitzen, aber doch ſich ſehr ungeſchickt anſtellen, wenn es ſeine Rechenfertigkeit an Gegenſtänden des Lebens zeigen ſoll; und es ſteht dann ſehr oft einem Kinde nach, bei deſſen Unterrichte nicht ſo ausſchließlich der formale Zweck in's Auge gefaßt worden iſt. Wenn man die Kräfte des Kindes lediglich formell bildet, dann muß, wenn Nutzen für das Leben daraus entſtehen ſoll, immer noch beſonders gezeigt werden, wie die erworbene theoretiſche Fertigkeit im Auffaſſen und Denken im Leben wirklich angewendet werden kann und ſoll; es muß alſo zu der formalen Bildung immer noch reale hinzukommen.

Die Einſeitigkeit des Peſtalozziſchen Syſtems haben nicht nur viele deutſche Pädagogen, ſondern auch die Peſtalozziſche Schule zum Theil ſelbſt erkannt. Das Letztere geht daraus hervor, daß man hier und da die Peſtalozziſche Methode auf reale Unterrichtsgegenſtände überzutragen verſuchte, was aber natürlich mißglücken mußte.

Faſt kein einziger der jetzt lebenden Pädagogen begünſtigt einen einſeitigen Formalismus, und verlangt, daß im Unterrichte die

Digitized by Google

formale Bildung die reale völlig überwiegen ſolle. Vielmehr beſtreben ſich alle, den Formalismus und Realismus mit einander zu verbinden. Sie unterſcheiden ſich aber theils durch die Art, wie ſie dieſelbe verbinden, theils durch das Verhältniß, in welchem ſie die formale und reale Bildung mit einander miſchen. Denn was das Erſtere betrifft, ſo ſcheiden Manche, z. B. Schwarz und Denzel, dieſe beiden Bildungsarten ſo, daß ſie in den erſten Unterrichtsjahren die formale Bildung vorherrſchen und erſt in den ſpätern die reale eintreten laſſen, oder ſie vertheilen ſie mehr gleichmäßig unter die Schuljahre, wie Zerrenner u. A. Alle aber beſtimmen gewiſſe Gegenſtände vorzugsweiſe für die formale, andere für die reale Bildung. Was aber das Zweite anlangt, ſo laſſen Manche, z. B. Schwarz und Stephani, den formalen Zweck bei dem Unterrichte immer noch ſichtbar vorherrſchen, während Andere, z. B. Niemeyer, Denzel, Zerrenner, ſich mehr beſtreben, den formalen und realen Unterrichtszweck möglichſt gleichmäßig mit einander zu verbinden. Das Vorherrſchen des Realismus hat, ſo viel ich weiß, unter den jetzigen Pädagogen keinen Vertheidiger; aber in vielen Schulen wird leider die formale Bildung über der realen noch zu ſehr vernachläſſigt.

Das Verhältniß des Graſerſchen Unterrichtsſyſtems zu den Anſichten und Beſtrebungen anderer Pädagogen ergiebt ſich nun von ſelbſt. Denn aus der Darſtellung des Lebensunterrichts geht hervor, daß Graſer mit allen Pädagogen ſich beſtrebt, die beiden einſeitigen Unterrichtsſyſteme mit einander zu verbinden. Auf den erſten Blick ſcheint es aber, als ob bei Graſer der Realismus vorherrſche, da er nicht einmal die hauptſächlich formell bildenden Unterrichtsgegenſtände genannt hat; bei genauerer Anſicht ſeines Syſtems ergiebt ſich jedoch, daß er kein Ueberwiegen der realen Bildung will. Der Schüler ſoll ſich, nach ſeiner Anſicht, zwar Kenntniſſe erwerben, aber der Lehrer ſoll ſie ihm nicht als etwas Gegebenes mittheilen, ſondern nur ſeine Kräfte anregen, daß er ſich dieſelben ſelbſt aneigne. Graſer will in der That kein Uebergewicht des einen oder des andern Syſtems, er ſtrebt vielmehr darnach, beide in gleichem Verhältniſſe mit einander zu vereinigen.

Was aber die Art der Vereinigung beider Unterrichtszwecke betrifft, ſo unterſcheidet ſich Graſer von den übrigen Pädagogen. Er will eine weit innigere Verbindung als ſie; in keinem Alter des Schülers ſoll das eine Princip vorherrſchen; das Kind ſoll ſchon bei ſeinem Eintritte in die Schule formal-real gebildet werden, und beide Zwecke ſollen bis zum Austritte deſſelben innig verbunden bleiben. Nach den Anſichten der andern Pädagogen wird

Digitized by Google

äußerlich der formale Zweck des Unterrichts von dem realen immer in einem gewiſſen Grade getrennt, da Alle gewiſſen Unterrichtsgegenſtänden entweder dieſen oder jenen vorzugsweiſe zutheilen. Graſer aber will eine ſolche äußere Trennung gar nicht, darum verwirft er die einſeitige Spaltung des geſammten Unterrichts in einzelne Unterrichtsgegenſtände, darum ordnet er den Unterricht nach den Abſtufungen des Lebens in der Gemeinſchaft, weil es nur dadurch möglich wird, die formale und reale Bildung ſtets innig mit einander zu vereinigen.

Endlich unterſcheidet ſich Graſer von den andern Pädagogen auch durch ſeine Anſicht von dem Weſen der realen Bildung. Dieſe verſtehen darunter das Aneignen gewiſſer für das Leben nothwendiger oder nützlicher Kenntniſſe; jener ſetzt die reale Bildung aber in die Kenntniß des Lebens ſelbſt, worin natürlich auch alle einzelnen für das Leben nothwendigen Kenntniſſe mit begriffen ſind.

Aus dieſen kurzen Andeutungen geht hervor, daß Graſer eben das erſtrebt, was die anderen Pädagogen erſtreben, daß er aber die Aufgabe des Unterrichts beſtimmter und umfaſſender bezeichnet hat, und zu ihrer Löſung einen eigenthümlichen Weg einſchlägt. Nach meinem Dafürhalten thut aber Graſer Unrecht, daß er ſeine Anſichten den Anſichten anderer Pädagogen ſo ſchroff entgegenſetzt. Sie ſtimmen mit dieſen vielmehr im oberſten Principe — Vereinigung des Formalismus und Realismus, Bildung des Schülers für's Leben — überein, und unterſcheiden ſich von ihnen nur in Hinſicht der Art und Weiſe, dieſen Grundſatz zu verwirklichen. Da ich übrigens der Ueberzeugung bin, daß die innigſte Verbindung der formalen und realen Bildung für den Volksſchul-Unterricht nothwendig iſt, und daß dieſe am ſicherſten und beſten auf dem von Graſer angegebenen Wege bewerkſtelligt werden könne: ſo glaube ich auch, daß Graſer einen Schritt weiter gekommen iſt, als die übrigen Pädagogen, und daß er dem Zielpunkte ſich mehr genähert hat als dieſe. Niemand wolle aber hieraus ſchließen, daß ich die Leiſtungen anderer Pädagogen zu gering achte, ich erkenne vielmehr die Verdienſte derſelben in ihrer ganzen Größe an.

Wenn aber auch die Unterrichtsmethode Graſer's im Allgemeinen als richtig anerkannt wird, ſo folgt daraus noch nicht, daß dieſelbe in allen ihren Theilen vollendet iſt, und daß nun ein Stillſtand in der Pädagogik eintreten könne und werde. Gewiß hat der würdige Graſer ſelbſt dieſes nie geglaubt. Es wäre auch völlig unmöglich, da der menſchliche Geiſt in jedem Felde des

Wiſſens beſtändig vorwärts ſchreitet, und da die Anſichten der Menſchen über einen Gegenſtand von einigem Umfange nie ganz übereinſtimmen können. Uebrigens geſtattet auch die Methode des Lebensunterrichts innerhalb ihrer oberſten Grundſätze eine große Mannichfaltigkeit der Ideen und Beſtrebungen. Die Grundſätze der Unterrichtsweiſe können vielleicht noch genauer erforſcht, der Umfang, in welchem die Lebenskenntniſſe den Schülern der Volksſchule angeeignet werden ſollen, kann näher beſtimmt; die ganze Unterrichtsidee Graſer's vielleicht noch deutlicher und wiſſenſchaftlicher dargeſtellt werden. Auch bietet die Art und Weiſe, wie die Schüler im Geiſte in das Leben einzuführen, wie die Lebenskenntniſſe an einander zu reihen und mitzutheilen ſind, den Lehrern ein weites Feld dar, zu den mannichfaltigſten-Lehrarten. Graſer mußte ſeine Unterrichtsmethode praktiſch darſtellen, wenn ſeine Ideen begriffen werden ſollten; aber er erklärt ausdrücklich, daß er damit nicht den Lehrern Feſſeln anlegen wolle, ſondern daß ſeine praktiſchen Ausführungen nur als Beiſpiele anzuſehen ſeien. Selbſt Lehrbücher über einzelne Unterrichtsgegenſtände werden nicht überflüſſig, wenn auch der Unterricht nach Graſer's Anſichten angelegt wird. Denn der Lehrer muß ja doch mit den einzelnen Gegenſtänden genau bekannt ſein, um die für das Leben nöthige Kenntniß derſelben dem Kinde geſchickt aneignen zu können.

---

4. Ueber die Unterrichtsgymnaſtik.

Wenn in den vorhergehenden Abſchnitten die Theorie der von Graſer aufgeſtellten Unterrichtsmethode dargelegt und zu beurtheilen verſucht wurde, ſo ſoll nun, meinem Plane gemäß, eine Darſtellung und Beurtheilung der praktiſchen Ausführung jener theoretiſchen Ideen folgen. Zuvörderſt muß bemerkt werden, daß Graſer auf ſeine praktiſchen Darſtellungen und Verſuche weniger Werth legt, als auf ſeine theoretiſchen Anſichten und Grundſätze; und ſo wenig er die letztern aufzugeben geneigt iſt, ſo ſehr iſt er geneigt, die Unvollkommenheit und Mangelhaftigkeit jener anzuerkennen. Ein ſolcher beſcheidener Sinn bei ſolcher Gründlichkeit und Tiefe des Wiſſens iſt in der That erfreulicher, als die in der „Elementarſchule für's Leben" nicht ſelten vorkommenden ſchielenden Seitenblicke auf die Beſtrebungen anderer Pädagogen. Es leuchtet daraus hervor, daß Graſer nicht zu ſehr in ſeinen Anſichten befangen iſt, und keine ſclaviſche Nachahmung will. Ein Theil der Peſtalozziſchen Schule dachte anders, und beging den

großen Fehler, daß ſie nicht bloß die allgemeinen Anſichten des ehrwürdigen Schweizers für unumſtößlich wahr hielt, ſondern auch die Meinung hegte, daß jene Grundſätze nur dann wirklich ins Leben treten könnten, wenn gerade Peſtalozzi's praktiſche Ausführung derſelben, gerade ſein Gang, ſeine Uebungen, ſeine Reihefolge beobachtet würde. Es ſcheint mir, daß für die wahre Geiſtesbildung durchaus nichts Gutes erwachſen könne, wenn ein Denker despotiſch herrſchen und ſelbſt in Kleinigkeiten und weniger weſentlichen Dingen ſeine Nachfolger ſclaviſch an ſich feſtbinden, wenn er nur die für ſeine echten Schüler erkennen will, die ganz genau in ſeine Fußſtapfen treten; denn dadurch wird jede freie Regung des Geiſtes unterdrückt, und die Bildung eben auch, nur auf eine andere Art, mechaniſirt. Von einem ſolchen Fehler iſt unſer Verfaſſer völlig frei. So innig er von der Richtigkeit ſeiner Anſichten überzeugt iſt, ſo erklärt er doch, daß er durch ſeine praktiſchen Darſtellungen keinen Lehrer binden wolle, daß dieſelben nur Verſuche und Fingerzeige ſeien, und daß er hoffe, die Lehrer würden ſeine Ideen in der Schule weit beſſer und praktiſcher ausführen, als er es in dem Buche gethan habe.

Im Voraus kann ich aber verſichern, daß ſich Graſer in dem praktiſchen Theile ſeiner Schriften ebenſo als gewandter Lehrer zeigt, wie er ſich in dem theoretiſchen Theile als tiefer Denker kund gab, wenn auch Manches an ſeinen praktiſchen Darſtellungen auszuſetzen ſein mag.

Ungern habe ich übrigens eine Lücke in Graſer's Schrift unter Nro. 1. bemerkt. Dieſe Lücke findet ſich zwiſchen dem Ende des theoretiſchen und dem Anfange des praktiſchen Theiles. Nachdem der Verfaſſer ſeine Ideen entwickelt hatte, mußte man zunächſt einen allgemeinen Plan erwarten, worin nun dargelegt wurde, in welcher Ordnung der Unterricht über jedes Lebensverhältniß erfolgen, was bei jeder Stufe des Unterrichts in Betracht gezogen werden ſollte, wo und wie die verſchiedenartigen Kenntniſſe angeknüpft und an einander gereiht werden könnten, wie viel von jeder beſondern Kenntniß in jedem Lebensverhältniſſe dem Schüler mitzutheilen ſei. Ein ſolcher Plan hätte ſogleich einen klaren Ueberblick über die praktiſche Ausführung der Unterrichtsmethode gewährt. Statt deſſen fängt aber der Verfaſſer ſogleich mit der Darſtellung des Unterrichts auf der erſten Stufe an, und man hat weder am Ende von Nro. 1., noch auch von Nro. 2. eine völlig deutliche Ueberſicht über den ganzen nach Graſers Ideen angelegten Unterricht. Dieſer Mangel ſchadet nicht nur der klaren Auffaſſung des Einzelnen, ſondern kann auch leicht gegen die ganze Unterrichtsmethode im

voraus gleichgültig machen oder gar einnehmen. Möchte es dem Verfaſſer doch gefallen, bei einer neuen Auflage dieſe fühlbare Lücke auszufüllen!

Auf der erſten Stufe des Unterrichts ſoll dem Kinde bekanntlich das Familienleben nach allen ſeinen Beziehungen klar gemacht werden; der Verfaſſer deutet den Gang des Unterrichts auf dieſer Stufe in ſeiner Schrift unter Nro. 1. von Seite 242 bis 356 an. Warum Graſer den Unterricht auf dieſer Stufe nicht eigentlichen Unterricht, ſondern nur eine Vorübung zum Unterricht nennen will, iſt mir nicht recht klar geworden. Freilich kann der Unterricht noch nicht ſo ſtreng und ernſt ſein als auf den folgenden Stufen, ſondern er muß, das Alter des Kindes berückſichtigend, in eine gefälligere Form ſich kleiden, um die Kleinen bei ihrem erſten Eintritte in die Schule anzuziehen und zu gewinnen; aber Unterricht iſt es ja doch, da ein beſtimmter Gang, eine feſte Ordnung befolgt wird, und nicht bloß eine Vorübung; das Kind lernt ſchon, es wird nicht bloß zum Lernen geſchickt gemacht. Der Unterricht auf der erſten Stufe unterſcheidet ſich doch nicht weſentlich von dem Unterrichte auf den folgenden Stufen, und wenn er in Bezug auf den nachfolgenden Unterricht auch nur Vorbereitung iſt, ſo läßt ſich das ja ebenfalls von dem Unterrichte auf der zweiten Stufe ſagen, und dieſer könnte daher ebenfalls eine Vorbereitung genannt werden. Eben daher hat es mir auch nicht gefallen, daß der Verfaſſer den Unterricht auf dieſer Stufe Unterrichts-Gymnaſtik genannt hat. Es würde in mancher Hinſicht beſſer geweſen ſein, wenn derſelbe geradezu als erſter Curſus oder als die erſte Stufe des Unterrichts bezeichnet worden wäre.

In den vor der eigentlichen Darſtellung vorhergehenden einleitenden Bemerkungen zeigt der Verfaſſer, daß das Wohnhaus der Anfangspunkt (und der Centralpunkt) des Unterrichtes auf dieſer Stufe ſein müſſe. Man hat von einigen Seiten her dieſe Anſicht Graſer's nicht für ſo ſtreng bindend angeſehen, und gemeint, es ſei wohl nicht unumgänglich nothwendig, mit dem Wohnhauſe zu beginnen; man könne auch wohl, und vielleicht zweckmäßiger, mit der Schulſtube, oder, wie Peſtalozzi, mit der Betrachtung des Menſchen beginnen. Wenn man ſich nicht auf den Standpunkt Graſer's ſtellt, ſo iſt es allerdings ziemlich gleichgültig, welchen Gegenſtand man den Kindern zuerſt vorhält, da ſich an jedem bald mit mehr, bald mit weniger Aufwand von Kunſt die Aufmerkſamkeit und Denkkraft des Kindes üben läßt. Vom Standpunkte der Graſerſchen Methode aber erſcheint es unumgänglich nothwendig, den Unterricht mit der Betrachtung des Wohnhauſes zu beginnen.

Digitized by Google

Der Unterricht auf jeder Stufe ſoll nach Graſer dem Schüler zur vollſtändigen Kenntniß eines Lebensverhältniſſes verhelfen; jedes Lebensverhältniß kann aber von einer doppelten Seite betrachtet werden, ſinnlich und räumlich, in wiefern es in einem beſtimmten Raume ſich bewegt, und ſinnlicher Dinge bedarf; geiſtig, in wiefern es ein Verein geiſtiger Beſtrebungen iſt. Die Frage, welche Seite des Lebensverhältniſſes man dem Kinde zuerſt vorführt und betrachten läßt, kann unmöglich lange zweifelhaft ſein. Das Sinnliche, Körperliche, Räumliche liegt dem Kinde näher, weil es anſchaubar iſt, als das Geiſtige. Darum müſſen auch der Schauplatz, auf welchem ſich das Leben in einem beſtimmten Lebensverhältniſſe bewegt, und die ſinnlichen Gegenſtände, welche Bedingungen des Lebens ſind, zuerſt vor das Auge des Kindes geſtellt werden, und nur nachdem das Kind die ſinnliche Seite aufgefaßt hat, kann es weiter zum Anſchauen des geiſtigen Lebens geführt werden. Hieraus erhellet nothwendig, daß auch auf der erſten Stufe des Unterrichts, auf welcher das Familienleben dem Kinde klar werden ſoll, mit dem Raume, in welchem ſich dieſes Leben bewegt, alſo mit dem Wohnhauſe, der Anfang gemacht werden müſſe.

Ich will nun etwas ausführlicher den Plan darlegen, den Graſer zur Betreibung des Unterrichtes auf dieſer erſten Stufe aufſtellt, und dann beurtheilende Bemerkungen daran knüpfen.

Die ganze erſte Stufe theilt der Verfaſſer ſehr ſchicklich in folgende Abtheilungen.

I. Betrachtung des Hauſes als Wohnplatz der Zuſammenlebenden. — Außenſeite des Hauſes zur Uebung des Anſchauungs-Vermögens durch die Elemente der Geometrie und Arithmetik.

Erſte Uebung: Die Kinder betrachten das Haus*) beliebig. Das Geſehene wird theilweiſe aufgefaßt. Die Kinder werden angeleitet, das Haus zu zeichnen, und zwar ſo, daß zuerſt ein Viereck und auf dieſes ein Dreieck gezeichnet wird. — Zählen bis 3 und 4.

Zweite Uebung: Die vorher mehr im Ganzen gezeichnete Figur des Hauſes nach ſeinen beiden Haupttheilen, dem Dreiecke und Vierecke, wird nun in ihre einzelnen Theile zerlegt. Erſter Anfang in der Geometrie oder der geometriſchen Anſchauungslehre (Formenlehre). — Der Umriß des Hauſes wird durch gerade Linien abgetheilt. Zählen bis 9.

---

*) Daß das Modell eines Hauſes beim Unterrichte gebraucht wird, iſt zwar nicht unumgänglich nöthig, aber wünſchenswerth.

Digitized by Google

Dritte Uebung: Es werden in den Umriß die nöthigen Oeffnungen, als: Thüren, Fenſter, Bodenöffnungen, gezeichnet.

Vierte Uebung: Anregung des Sinnes für Symmetrie und Verhältniß an der Stellung und Größe der Thüren und Fenſter, ſo wie der Eintheilung derſelben an Häuſern verſchiedener Art. Der Grund zum erſten Rechnen — zum Kopfrechnen wird gelegt. Bei der Einzeichnung der Fenſter wird das Zählen von neuem geübt und die Zahl 10 hinzugefügt. An den Fenſtern beginnt nun der eigentliche Rechenunterricht. An den Fenſterſcheiben wird das Zählen bis 100 fortgeſetzt. Addiren, zunächſt bis 10, dann über 10, doch nicht über 100 hinaus, und anſchaulich dargeſtellt an den Fenſtern.

Das Material des Hauſes.

Erſte Uebung: Anregung der Urtheilskraft durch die Anſchauung und Beurtheilung des Stoffes an der Außenſeite des Hauſes, und zwar in den erſten Elementen der Naturgeſchichte, Naturlehre, Technologie, Sprach- und Wirthſchaftskunde.

Zweite Uebung: Auffaſſen der Elementar-Begriffe von Recht, Güte und Schönheit; der Begriff von Eigenthum, Vertrag und Verbindlichkeit, ſo wie zum Anerkennen der Liebenswürdigkeit einer Handlung, welche zum Wohl Anderer über die Verbindlichkeit hinausgeht; endlich Erregung des Gefühls des Richtigen an Gegenſtänden und des Sittlichen an Handlungen, als der Grundlage des Sinnes für Schönheit.

II. Die Bewohner des Hauſes. Kenntniß des Menſchen und des Thieres, Kenntniß der Bedingungen des erſten geſelligen (Familien-) Lebens.

Erſte Uebung: Aeußere Auffaſſung des Menſchen im Vergleich mit dem Thiere, Bereicherung der Sprache durch Benennung der einzelnen Theile und Eigenſchaften.

Zweite Uebung: Zum Auffaſſen der Sprache, als eines zum Theil äußern, zum Theil innern Vorzugs des Menſchen, und zum leichtern Uebergange in's innere Gebiet der Vorſtellungen.

Dritte Uebung: Sprachübung. Der Schüler ſoll das ausſprechen, was er in ſeinem alltäglichen Leben ſpricht, und zwar: nach der Zeiteintheilung in Vormittag, Mittag und Abend; nach der Abſicht des Sprechers; nach der Art und Form der Sprache; in Hinſicht auf Veränderung der Worte nach Zahl und Zeit.

Vierte Uebung: Das Anſchauungs-Vermögen des Innern (die Schüler werden darauf aufmerkſam gemacht, daß der Menſch denken und ſeine Begierden bezähmen kann, das Thier nicht).

Fünfte Uebung: Zur beſſern Begründung der Begriffe von

Digitized by Google

Eigenthum, Vertrag und anderer diesfalls in der alltäglichen Sprache vorkommenden Ausdrücke, dann zur Begründung der Vorſtellung von der ſittlichen Ordnung in einer Familie.

Sechste Uebung: Zum nähern Unterrichte über die Hausthiere mit beſondern ökonomiſchen, technologiſchen und gemüthlich bildenden Rückſichten.

Beſondere Rechnungs-Uebung. Das Theilen der Zahlen in den früher angegebenen Grenzen.

III. Die Bedürfniſſe der beiderſeitigen Bewohner des Hauſes. A. Zur Begründung der Elementarbegriffe einer topographiſchen Zeichnung, zur erweiterten naturhiſtoriſchen und technologiſchen Kenntniß, zur Erhöhung des guten Geſchmacks durch Anſchauung der Symmetrie. B. Zur Erleichterung der praktiſchen Anſicht des häuslichen Rechts, ſo wie der häuslichen Güte.

Erſte Uebung: Das Bedürfniß der Wohnung ſelbſt.

Zweite Uebung: Erſtes Bedürfniß zur Wohnung oder in der Wohnung.

Dritte Uebung: Die Unterbringung der Hausgeräthe oder Möbels.

Vierte Uebung: Zur Erweiterung der moraliſchen Anſichten.

IV. Erkenntniß der Sprache, als Mittel der wechſelſeitigen Mittheilung und darum als höchſtes Bedürfniß des geſelligen Zuſammenſeins.

Dieſer Curſus, in welchem den Kindern klar wird, daß wir die Sprache brauchen zur Aeußerung unſerer Wünſche, zur Angabe unſerer Wahrnehmungen, Empfindungen und Gefühle, ſo wie unſerer und Anderer Thaten, macht den Uebergang zum Schreib- und Leſeunterrichte.

Dies iſt der Grundriß der Unterrichtsgymnaſtik oder des Unterrichts auf der erſten Stufe. Der Verfaſſer hat nicht Alles ausführlich dargeſtellt, ſondern das Meiſte nur angedeutet, und die Ausführung dem Lehrer überlaſſen.

Aus dem gegebenen kurzen Umriſſe dieſes erſten Unterrichts ſieht man übrigens leicht, wie vielen Stoff das erſte Lebensverhältniß, das Familienleben, enthält, zur formalen und realen Bildung der Kinder; auch wird man ohne Mühe bemerken, wie formale und reale Bildung ſich innig durchdringen und Hand in Hand mit einander gehen.

In den meiſten Schulen herrſcht noch die üble Gewohnheit, den Unterricht gleich in der erſten oder doch in der zweiten Stunde mit den Lauten und Buchſtaben zu beginnen. Dieſe Gewohnheit

Digitized by Google

iſt übel, weil das Kind dadurch, wo nicht gegen die Schule eingenommen, doch auch eben nicht für die Schule gewonnen wird, und weil die Kenntniß der Laute und Buchſtaben doch immer ein mechaniſches Lernen erfordert. Man hat dieſen Uebelſtand ſchon vor dreißig Jahren eingeſehen; aber er iſt ſo tief gewurzelt, und das Leben des Kindes vor der Schule im elterlichen Hauſe trägt ſo viel zu ſeiner Befeſtigung bei, daß man nur in wenigen Schulen jetzt anders und zweckmäßiger verfährt. Gewiß aber würde es für die Ausbildung des kindlichen Geiſtes weit beſſer ſein, wenn man einen ſolchen Unterricht, wie Graſer ihn in ſeiner Unterrichts-Gymnaſtik bezeichnet, dem Anfange des Leſeunterrichts vorhergehen ließe. Das Kind würde mehr für den Unterricht gewonnen, und die bewußtvolle Bildung der Seelenkräfte mehr befördert, als wenn man mit dem Mechaniſchen anfängt. Daher wäre zu wünſchen, daß die Unterrichts-Gymnaſtik auch in ſolche Schulen, die nicht nach Graſer's Grundſätzen organiſirt ſind, Eingang finden möchte. Dies kann keine Schwierigkeit haben, da ſie für alle Schulen geeignet iſt.

Graſer hat bei der Angabe des Ganges in der Unterrichts-Gymnaſtik große Umſicht und viel praktiſchen Takt gezeigt. Alles iſt ſorgfältig beachtet, was hier in Betracht kommen kann und muß, und die mitgetheilten Beiſpiele der Behandlungsweiſe des Einzelnen ſind eines guten Lehrers nicht unwerth. Aber in Allem kann ich mit dem würdigen Verfaſſer nicht einverſtanden ſein. Wenn wir des Verfaſſers Darſtellung der Unterrichts-Gymnaſtik zuerſt im Allgemeinen betrachten, ſo ſcheint mir

1) die Ordnung, in welcher die Uebungen auf einander folgen, nicht von Tadel frei ſein zu können. Gegen die Hauptabtheilungen in 4 Curſe (ſ. in dem gegebenen Umriſſe die nach den römiſchen Ziffern gemachten Abtheilungen) möchte zwar ſchwerlich mit Grund etwas eingewendet werden können; aber in den einzelnen Curſen dürfte wohl manche Uebung beſſer ihre Stelle ändern. Der Verfaſſer beginnt zuerſt mit den Anfangsgründen des Zeichnens, der Geometrie, des Rechnens. Dies ſcheint mir nicht ganz richtig zu ſein. Der Verfaſſer hat da zu wenig auf das erſte Bedürfniß der in die Schule eintretenden Kinder geachtet. In der Regel iſt das Sprechvermögen dieſer Kleinen ſehr ungeübt, wenigſtens für die Bedürfniſſe der Schule, und es zeigt ſich bei ihnen in der Benennung der Dinge, auch der ihnen naheliegenden und bekannten, eine gewiſſe Unbehülflichkeit, die vor Allem beſeitigt werden muß. Dieß kann aber nicht durch die Anfänge des Zeichnens, der Geometrie und des Rechnens geſchehen, ſondern am beſten durch

Digitized by Google

durch eine Sprechübung. Dadurch erhält der Lehrer Gelegenheit, die Kleinen für ſich und ſeinen Unterricht zu gewinnen, auf die richtige und angenehme Ausſprache der Wörter zu wirken, den Kindern eine Menge neuer Namen und Wörter und mit ihnen neue Begriffe zu geben, und die ſchon vorhandenen Begriffe zu berichtigen und zu erhellen. Dieſe Sprechübung beginnt damit, daß, nachdem die Kinder das Modell des Hauſes beliebig betrachtet haben, die Theile des Hauſes von den Kindern benannt werden; dann kommen die Dinge, woraus das Haus und deſſen Theile gemacht ſind; das, was ſich im Hauſe vorfindet u. ſ. w. Es geſchieht bei dieſer Uebung nichts weiter, als daß die Namen der Dinge genannt werden, und das Ergebniß ſind eine nicht unbedeutende Anzahl von Namenwörtern (Hauptwörtern), die entweder die Kinder noch nicht kannten, noch nicht richtig ausſprechen konnten, oder mit denen ſie gar keinen oder einen undeutlichen Begriff verbanden. Die Uebungen im Sprechen dehnen ſich nun auf die Eigenſchaften des Hauſes, der Theile deſſelben und der in demſelben befindlichen Gegenſtände aus; dann werden die Theile in ihrer gegenſeitigen Lage aufgefaßt, und zuletzt nach ihrer Anzahl. Alles iſt aber vorerſt nur Sprechübung. Dann würde ich zur beſtimmten Anſchauung und Betrachtung des Materials des Hauſes zur Anregung der Urtheilskraft übergehen, was Graſer ſpäter eintreten läßt, und dann folgten erſt die Uebungen im Zeichnen, der Geometrie und im Rechnen. — Dieſe Anordnung würde gewiß natürlicher und zweckmäßiger ſein, als die des Verfaſſers. Das Sinnliche liegt dem Kinde näher, als das Geiſtige und Abſtracte, und das Anſchauungsvermögen, ſo wie die Phantaſie und das Urtheilsvermögen in Bezug auf das Sinnliche, kann leichter geübt werden, als das Abſtractionsvermögen an Zahl, Form und Zeichnen. Zeichnen, Geometrie und Rechnen gehören nicht dem Sinnlichen allein an, ſondern ſie bilden den Uebergang von der ſinnlichen Anſchauung zur geiſtigen, ſie dürfen daher nicht voran ſtehen, ſondern müſſen den Schluß des erſten Unterrichtscurſus bilden. — Im zweiten Curſus, wo von den Bewohnern des Hauſes die Rede iſt, ſollte wohl die ſechste Uebung den Anfang machen, weil dann eine naturgemäße Steigerung möglich und das Gleichartige zuſammengebracht würde. Wird mit dem Menſchen angefangen, und von dem Sinnlichen zum Geiſtigen fortgeſchritten, und tritt dann erſt, wie bei dem Verfaſſer, die Betrachtung der Thiere ein, ſo entſteht eine unangenehme Unterbrechung des ſtufenweiſe emporſteigenden Unterrichtsganges. — Mit der Ordnung im dritten und vierten Unterrichtscurſus bin ich einverſtanden.

2) Ich glaube ferner, die in der Darſtellung des Verfaſſers ſichtbar hervortretende Befangenheit und Einſeitigkeit tadeln zu müſſen. Dieſe Befangenheit und Einſeitigkeit zeigt ſich zunächſt darin, daß er bei den einzelnen Uebungen den Blick des Kindes zu ausſchließlich am Hauſe feſt hält und faſt nicht aus dem Kreiſe des Wohnhauſes hinausgeht. Allerdings iſt auf der erſten Stufe des Unterrichts, oder in der Unterrichts-Gymnaſtik, das Haus oder das Familienleben der Mittelpunkt, um den ſich der ganze Unterricht bewegt, und auf welchen Alles zurückgeführt wird; aber es kann und muß auch erlaubt ſein, über dieſen Kreis zuweilen hinaus zu gehen, und bei den einzelnen Uebungen auch Gegenſtände zu berückſichtigen, die nicht gerade in den Kreis des Hauſes fallen. Warum ſoll auch das Kind zu feſt an das Haus gekettet werden? Es hat ja doch ſchon einige Bekanntſchaft mit dem Wohnorte überhaupt und den Dingen erlangt, die ſich da finden. Aber freilich muß das Haus immer die Hauptſache bleiben. Die getadelte Einſeitigkeit tritt beſonders bei der Rechenübung hervor. Graſer läßt das Zählen nur an den Fenſtern einüben, und an dieſen die erſten Rechenübungen anſtellen. Dies geſchieht aber doch wohl mehr aus Willkür, als aus naturgemäßen und zwingenden Gründen. Zwar können auch die Fenſter ſchicklich als ein Anſchauungsmittel bei dem Rechenunterrichte gebraucht werden, aber ſie für das beſte und einzige zu erklären, dürfte wohl nicht richtig ſein. Aus welchem Grunde will denn auch der Verfaſſer die Finger, Striche 2c. als Anſchauungsmittel für die erſten Rechenübungen verwerfen? Giebt es außer den Fenſtern nicht noch andere Stoffe im Leben, an denen die erſten Uebungen mit Vortheil vorgenommen werden können? Zwar ſagt der Verfaſſer S. 272: „Der Stoff muß bei dem Unterrichte (alſo auch bei dem Rechenunterrichte) in dem Gebiete des geſammten Unterrichts (auf der erſten Stufe, alſo im Hauſe) aufgeſucht werden;" und dieſer Grundſatz iſt im Allgemeinen auch vollkommen richtig. Unſer Verfaſſer hat ihn aber zu weit ausgedehnt. Das Rechnen muß auf der erſten Stufe allerdings an Gegenſtänden und Verhältniſſen des Wohnhauſes und Familienlebens geübt werden, aber aus jenem Grundſatze folgt wohl nicht, daß das Anſchauungsmittel für die erſten Zahlen nur ein Theil des Wohnhauſes ſein dürfe. Uebrigens widerſtreitet es dem Geiſte ſeiner Methode gar nicht, zuweilen den Unterrichtsſtoff theilweiſe auch aus einem andern Lebensverhältniſſe zu nehmen, wiewohl dieß ſtets nur Nebenſache bleiben darf; und dann giebt es ja im Hauſe auch noch andere Stoffe, die Anſchauungsmittel für den Rechenunterricht darbieten. Wenn die erſten Rechenübungen

Digitized by Google

nur an einem Stoffe ausſchließlich vorgenommen werden, ſo wird dem Kinde das Auffaſſen des reinen Begriffes der Zahl ſehr erſchwert. Wenn wir aber auch dem Verfaſſer zugeben könnten, daß das Zählen am beſten an den Fenſtern eingeübt würde, ſo wäre es doch noch immer einſeitig zu nennen, daß er bei den Rechenübungen die Fenſter faſt nicht verläßt, während doch ſchon das erſte Lebensverhältniß andern ſchönen Stoff zu den mannichfaltigſten Rechenübungen darbietet.

3) Die Darſtellung hat Lücken. Zwar ſoll die ganze Darſtellung des Verfaſſers nur Andeutungen enthalten; aber es könnte doch mit Recht verlangt werden, daß er Alles andeutete, was der Lehrer zu berückſichtigen hat. Daß die einzelnen Theile des Hauſes und die in dem Hauſe befindlichen Gegenſtände von dem Kinde aufzuſuchen und zu benennen ſind, iſt nicht (wenigſtens nicht beſtimmt) angegeben; die Farbe iſt gar nicht berückſichtigt worden; bei den Bedürfniſſen der Bewohner iſt mehreres vergeſſen, z. B. Nahrungsmittel, Kleidung; es iſt nicht angedeutet, daß die einzelnen Gegenſtände am und im Hauſe von den Kindern unter Gattungsbegriffe zu ordnen ſind; von der Verſchiedenheit der Häuſer nach ihrem verſchiedenen Zwecke iſt nichts erwähnt, was doch nothwendig geweſen wäre, damit die Begriffe im Kinde die möglichſte Klarheit erhielten u. ſ. w.

4) Zu Anfange der Darſtellung fehlt eine allgemeine Ueberſicht des Umfangs des Unterrichts auf der erſten Stufe, obgleich, wie oben erwähnt wurde, eine ſolche Ueberſicht bei keinem Lebensverhältniſſe fehlen ſollte.

Im Einzelnen habe ich wenig Ausſtellungen zu machen. Der Verfaſſer verſteht die Kunſt, dem Kinde Alles auf leichte und angenehme Art klar und begreiflich zu machen, und die Lehrer können hier viel lernen. Nicht zu loben iſt es, daß der Verfaſſer den Kindern gar zu häufig Fragen vorlegt, auf welche dieſe bloß Ja zu antworten haben. Dieſe Fragen brauchen zwar nicht gerade immer ängſtlich vermieden zu werden, ſie dürfen aber auch nicht zu häufig wiederkehren, da ſie eben nicht bildend und anregend ſind. In Hinſicht der Rechenübungen bin ich mit dem Verfaſſer nicht einverſtanden. Zuerſt kann ich nicht billigen, daß bei dem Zählen nicht auf das allmählige Erzeugen der Zahlen Rückſicht genommen worden iſt, was mir eine Hauptſache zu ſein ſcheint, wenn man dem Kinde die Zahlen nicht bloß mechaniſch einüben will. Ferner hat es mir nicht gefallen wollen, daß der Verfaſſer ſo ſchnell bis 100 zählen läßt. Ich weiß zwar, daß dieß eben nicht ſehr ſchwierig iſt, und daß die Kinder auch die Zehner und die

Digitized by Google

aus Zehnern und Einern beſtehenden Zahlen leicht behandeln lernen; aber eben deswegen bin ich der Meinung, daß auf der erſten Stufe des Unterrichts nicht über die Zahl 10 hinaus gegangen werden darf. Auf der Erkenntniß der 10 erſten Zahlen und der Verhältniſſe und Verknüpfungen derſelben beruht der ganze Rechenunterricht. Darum muß auch die größte Sorgfalt auf dieſen erſten Curſus der Rechenübungen verwendet werden. Es iſt auf der erſten Stufe des Unterrichts aber auch gar nicht nöthig, weiter zu gehen, da die Dinge im Wohnhauſe doch nur in beſchränkter Anzahl vorhanden ſind, und das Bedürfniß, über 10 hinaus zu zählen, doch erſt auf der zweiten Unterrichtsſtufe eintritt. — Drittens glaube ich, daß auch die Ordnungszahlen einer Erwähnung bedurft hätten, da dieſe gleich nach den Hauptzahlen eingeübt werden müſſen. Endlich iſt auch gar nicht angedeutet, auf wievielerlei verſchiedene Art das Rechnen auf die verſchiedenen Stoffe und Verhältniſſe des erſten Lebensverhältniſſes angewendet werden kann, und die hierin bei dem Verfaſſer herrſchende Einförmigkeit ſticht ſehr ab gegen deſſen ſonſtige Vielſeitigkeit und Umſicht. Ich irre gewiß nicht, wenn ich die Behandlung der Rechenübungen für die ſchwächſte Seite in des Verfaſſers Darſtellung der Unterrichts-Gymnaſtik erkläre.

Die Anfangsgründe der Geometrie ſollten auch beſſer eingeleitet und dargeſtellt ſein.

Den folgenden Entwurf über den Gang des Unterrichts auf der erſten Stufe des Lebens füge ich bloß bei, um deutlicher zu zeigen, wie nach meiner Meinung Manches richtiger und zweckmäßiger als bei Graſer geordnet und dargeſtellt werden könnte. Im Ganzen muß dieſer Entwurf natürlich mit dem von Graſer übereinſtimmen, jedoch ſind manche Uebungen anders geordnet und Einiges beſtimmter bezeichnet. Aber auch dieſem Entwurfe fehlt es noch an der nöthigen Vollſtändigkeit in der Angabe des Einzelnen. Hier iſt aber nicht der Ort, wo eine ſolche Vollſtändigkeit erzielt werden konnte.

Entwurf des Unterrichts auf der erſten Stufe, nach Graſer's Grundſätzen.

I. Das Haus.

A. Auffaſſen des Hauſes im Ganzen und in ſeinen einzelnen Theilen nach Namen und Eigenſchaften. — Der Zweck iſt Uebung des Sprachvermögens, der Anſchauungs- und Einbildungskraft und des Gedächtniſſes.

Erſte Uebung: Nachdem die Kinder das Modell des Hauſes

nach Belieben betrachtet haben, ſuchen ſie mit Hülfe des Lehrers die an der Außenſeite bemerklichen Theile des Hauſes auf, z. B. Wand, Thür, Fenſter, Dach ꝛc., dann die im Innern eines Hauſes befindlichen Theile, z. B. Stube, Kammer, Treppe, Keller, Boden ꝛc.

Zweite Uebung: Aufſuchung und Benennung der in dem Hauſe ſich befindenden Gegenſtände nach einer gewiſſen Ordnung, z. B. welche Gegenſtände ſind in einer Stube, in der Küche, im Keller, auf dem Boden ꝛc.

Dritte Uebung: An jedem Haupttheile und an jedem Gegenſtande laſſen ſich wieder Theile unterſcheiden; ſie werden aufgeſucht und benannt, und dabei wird dieſelbe Ordnung, wie in den beiden erſten Uebungen, befolgt.

Vierte Uebung: Die einzelnen Gegenſtände werden geordnet und unter Gattungsnamen gebracht. Stubengeräthe, Küchengeſchirr, Holz-, Eiſen- ꝛc. Geräthſchaften u. ſ. w.

Fünfte Uebung: Aufſuchung der Eigenſchaften der Dinge am und im Hauſe;

1) nach der Ausdehnung (groß, klein, lang, dick),
2) nach der Farbe (nur die Hauptfarben),
3) in Bezug auf das Licht (hell, dunkel, durchſichtig ꝛc.),
4) in Bezug auf das Gefühl (z. B. rauh, glatt, eben, weich, hart, warm, kalt ꝛc.),
5) nach dem Stoffe, woraus die Dinge beſtehen (ſteinern, gläſern, hölzern ꝛc.).

Sechste Uebung: Die Theile des Hauſes und die Dinge im Hauſe der Zahl nach. Erſter Anfang im Rechnen; jedoch nur Entſtehenlaſſen der Zahlen und Zählen bis 10.

Siebente Uebung: Lage und Stellung der Theile des Hauſes und der Dinge im Hauſe. Erſter Anfang des Unterrichts in der geometriſchen Anſchauungslehre.

B. Das Haus, ſeine Theile und die Dinge in demſelben nach ihrem Nutzen und Gebrauche. Außer den bei A. angegebenen Zwecken ſoll dadurch auch das Urtheilsvermögen angeregt, und es können dem Kinde die erſten ſittlichen Begriffe gelegentlich beigebracht werden.

Erſte Uebung: Beſtimmung des Hauſes ſelbſt. Es ergeben ſich die Begriffe von den verſchiedenen Arten von Häuſern (z. B. Wohnhaus, Backhaus, Brauhaus, Bauernhaus, Bürgerhaus ꝛc.).

Zweite Uebung: Zweck, Gebrauch und Nutzen der Theile des Hauſes. Sehr verſchiedenartige Begriffe und Wörter werden

Digitized by Google

dadurch erzeugt (z. B. Wohn-, Schlafſtube, Vorraths-, Schlafkammer, Hausthür, Ofenthür, Stuben-, Kammer-, Hof-, Stallthür ꝛc.).

Dritte Uebung: Zweck, Gebrauch und Nutzen der Dinge im Hauſe, nach einer beſtimmten Ordnung.

Vierte Uebung: Wiederholung der drei erſten Uebungen mit beſonderer Rückſicht auf das Entſtehen von Zeitwörtern. Zwar kamen ſchon bei den drei erſten Uebungen Zeitwörter vor, durch welche der Zweck und Gebrauch der Dinge ausgeſprochen wurde; es wurde aber dort noch keine beſondere Rückſicht darauf genommen, ſondern mehr auf die Entſtehung zuſammengeſetzter Namenwörter.

C. Entſtehung des Hauſes, ſeiner Theile und der darin befindlichen Gegenſtände.

Das Kind lernt eine Menge neuer Wörter und Begriffe von Stoffen und Handwerkern kennen. Die Urtheilskraft wird geübt. — Erſte Elemente der Naturkunde, Technologie ꝛc.

Erſte Uebung: das Haus und ſeine Theile.

1) Angabe der Stoffe, die zum Bauen eines Hauſes nothwendig ſind.
2) Angabe der Verbindung dieſer Stoffe, damit ein Haus entſtehen kann.
3) Angabe der Handwerker und der Werkzeuge, die zur Bearbeitung der Stoffe für den Hausbau gebraucht werden.

Zweite Uebung: dieſelben Uebungen in Bezug auf die Gegenſtände im Hauſe.

Dritte Uebung: Wiederholung der beiden erſten Uebungen nach andern Geſichtspunkten (z. B. was macht der Maurer, der Zimmermann, der Tiſchler ꝛc. am Hauſe? Gebt Dinge an, die aus Thon, Holz u. ſ. w. gemacht ſind. Woher kommen das Holz, die Steine ꝛc.? u. ſ. w. u. ſ. w.

D. Auffaſſen der erſten Begriffe von Recht, Güte und Schönheit; der Begriff von Eigenthum ꝛc., angeknüpft an das Aeußere des Hauſes und an die Dinge im Hauſe. (Wie bei Graſer.)

E. Uebungen in dem Auffaſſen der Formen und Geſtalten der Dinge. Anfänge der Geometrie und des Zeichnens. Letzteres faſt ganz nach Graſer.

F. Anfangsgründe des Rechnens in verſchiedenen Uebungen, aber nicht über die Zahl 10 hinaus.

II. Bewohner des Hauſes.

Uebung aller Seelenkräfte. — Anfangsgründe der Naturgeſchichte der Thiere, der Menſchenkunde, Sitten-, Anſtandslehre u. ſ. w.

Digitized by Google

A. Die Bewohner des Hauſes ſinnlich betrachtet.

Erſte Uebung: Aufzählung der lebenden Weſen im bewohnten Hauſe, Menſchen und Thiere. Nähere Betrachtung der Thiere, nach der Bildung ihres Körpers, ihrer Lebensart, ihres Aufenthaltsortes, ihrem Nutzen oder Schaden.

Zweite Uebung: Nähere Auffaſſung des äußern Menſchen. — Aufſuchung, Benennung, Gebrauch und Nutzen der einzelnen Theile des Körpers.

Dritte Uebung: Vergleich des Thieres mit dem Menſchen in Hinſicht der Körperbildung.

B. Der Menſch als Hauptbewohner des Hauſes nach ſeinen geiſtigen Eigenſchaften und Beziehungen betrachtet.

Zur Begründung der Begriffe von: Sprache, Handlung, Eigenthum, Vertrag, Pflicht, Recht u. ſ. w.

Erſte Uebung: Vorzüge des Menſchen vor dem Thiere, aus ſeiner geiſtigen Natur hergenommen; hauptſächlich wird die Sprache in's Auge gefaßt.

Zweite Uebung: Was Alles kann der Menſch durch die Sprache ausdrücken? — Sprechübung (ſiehe den oben von Graſer mitgetheilten Entwurf II., dritte Uebung).

Dritte Uebung: Erſte Kenntniß des innern Menſchen (ſiehe Graſer's Entwurf II., vierte Uebung).

Vierte Uebung: Handlungen des Menſchen. Was kann, was ſoll der Menſch thun und machen? Was iſt recht, was unrecht? ꝛc.

C. Das Zuſammenleben der Menſchen im Hauſe.

Erſte Uebung: Nutzen und Nothwendigkeit des Zuſammenlebens mehrerer Menſchen in einem Hauſe. Verſchiedenheit der zu einer Familie gehörenden Menſchen (Vater, Mutter ꝛc.).

Zweite Uebung. Bedingungen, unter denen das Zuſammenleben möglich iſt.

Dritte Uebung: Wodurch wird ein gutes Familienleben möglich? — Sittliches Betragen, Anſtand, Liebe zu Aeltern, Geſchwiſtern ꝛc., gute Behandlung der Dienſtboten, gegenſeitige Dienſtleiſtungen u. ſ. w. u. ſ. w. (ſiehe bei Graſer die fünfte Uebung des zweiten Curſus).

III. Bedürfniſſe der Bewohner des Hauſes.

Erſte Uebung: Bedürfniß der Wohnung ſelbſt und einer ſchicklichen Abtheilung derſelben. — Uebung des Sinnes für Schönheit und Ebenmaß.

Digitized by Google

Zweite Uebung: Bedürfniſſe der Hausthiere.

Dritte Uebung: Bedürfniſſe der Menſchen, und zwar
1) ſolche, die zur Erhaltung des Lebens unentbehrlich ſind,
2) ſolche, die zur Bequemlichkeit und Verſchönerung des Lebens dienen;
3) ſolche, die zur Erhaltung der Geſundheit nothwendig ſind (Schlaf, Ruhe, Bewegung, Reinlichkeit, Ordnung ꝛc.).

Vierte Uebung: Wie kann ſich der Menſch dieſe Bedürfniſſe verſchaffen? — Es kommen hier viele wichtige Begriffe und Pflichten zur Sprache, z. B. Kauf, Verkauf, Erbſchaft, Schenkung, Vertrag, Eigenthum, Arbeitſamkeit, Sparſamkeit, Dankbarkeit der Kinder gegen die Eltern, Zufriedenheit, Vorſichtigkeit u. ſ. w. u. ſ. w., Diebſtahl ꝛc., Ehrlichkeit, Borgen ꝛc.

IV. Die Sprache.

Erſte Uebung: Wozu dient die Sprache? (ſiehe bei Graſer den vierten Curſus.)

Zweite Uebung: Sprechübung, und zwar
1) in Bezug auf die Perſon,
2) in Bezug auf die Zeit,
3) in Bezug auf die Art und Weiſe, wie etwas geſchieht,
4) in Bezug auf die verſchiedenen Satzarten (Frage ꝛc.).

Bei dieſer Uebung hat der Lehrer die ſchönſte Gelegenheit, Alles, was bisher beſprochen worden iſt, zu wiederholen. Der Uebergang zu dem Unterrichte im Leſen und Schreiben läßt ſich nun leicht machen.

Bei dieſem Entwurfe kam es nur auf Vollſtändigkeit im Ganzen, nicht aber im Einzelnen an. Belehrungen über Sittlichkeit, Recht, Anſtand ꝛc., laſſen ſich gelegentlich faſt in allen Uebungen anknüpfen. Das Rechnen, die Formenlehre und das Zeichnen werden bei nachfolgenden Uebungen gelegentlich ſtets geübt.

---

5. Ueber den Graſerſchen Schreib- und Leſeunterricht.

In Nr. 1. der beiden vor uns liegenden Graſerſchen Schriften iſt von S. 359 bis an's Ende von dem Unterrichte im Schreiben und Leſen die Rede. Es iſt hinlänglich bekannt, daß Graſer hierin viel Eigenthümliches hat. Viele Lehrer glauben, daß die Unterrichtsmethode Graſer's einzig und allein in der neuen Art des Schreib- und Leſeunterrichts beſtehe, und ſelbſt unter den Lehrern, welche nach Graſer's Methode wirklich zu unterrichten vor-

Digitized by Google

geben, finden ſich wohl einige, die jenen Wahn hegen; dieſe irrige Anſicht kann der Verbreitung der Graſerſchen Unterrichtsmethode eben nicht günſtig ſein. Es iſt übrigens klar, daß die Verdienſte Graſer's nicht gerade ſehr hoch anzuſchlagen ſein würden, wenn ſie bloß in der Auffindung der neuen Lehrart im Schreiben und Leſen beſtänden, und Graſer ſelbſt würde am letzten ſich deshalb ein Verdienſt zueignen. Wir wollen jetzt ſo klar, aber auch ſo kurz wie möglich die Art und Weiſe darſtellen, wie Graſer das Schreiben und Leſen gelehrt wiſſen will. Zuvor bemerken wir nur noch, daß dem Schreib- und Leſeunterrichte die Unterrichtsgymnaſtik vorangegangen ſein muß. Folgende Sätze werden nun den Gang und die Grundſätze Graſer's über dieſen Unterricht zeigen.

1) In dem vierten Uebungskurſe der Unterrichtsgymnaſtik wurde der Schüler mit der Sprache als Mittel der wechſelſeitigen Mittheilung bekannt gemacht. Zuerſt wurde er veranlaßt, zu bemerken, was Alles wir durch die Sprache ausdrücken können, dann wurde er aufmerkſam gemacht, daß es nicht bloß eine Sprache für's Gehör, ſondern auch eine für's Geſicht giebt (Mienen-, Geberden-, Zeichenſprache). Sobald der Schüler eingeſehen hat, daß man ſeine Gedanken einem Andern ſchriftlich durch gewiſſe, willkürlich gewählte Zeichen (für jedes Wort ein beſonderes Zeichen, z. B. das Bild eines gebogenen Fingers, oder das lateiniſche C für das Wort „komm") mittheilen könne, ſo wird der Uebergang zum wirklichen Schreib- und Leſeunterrichte dadurch gemacht, daß man zeigt, wie beſchwerlich und ſchwer eine ſolche Zeichenſprache ſei, und daß man dem Schüler das Bedürfniß einer andern beſſern Schriftſprache fühlbar macht. Der Lehrer verſpricht nun dem Schüler, ihn dieſe Sprache zu lehren.

2) Folgende allgemeine Unterrichtsgrundſätze kommen hier nun beſonders in Anwendung: 1) Aller Unterricht beruht auf dem Anreihen einer neuen Kenntniß an die im Geiſte ſchon vorfindliche. 2) Aller Unterricht beruht auf der Selbſtthätigkeit des Schülers im Auffaſſen und Anreihen der neuen Kenntniß. 3) Aller Unterricht muß dem Zwecke gemäß für das Leben ſein und darum vom Leben ausgehen, und ſtets auf daſſelbe zurückweiſen.

3) An die unter 1. angedeuteten Vorübungen ſchließt ſich nun zunächſt eine neue Uebung, um den Schüler auf die Artikulation der Wortſprache, ſomit auch zugleich auf die dadurch entſtehenden Veränderungen des Mundes aufmerkſam zu machen. Dieſe Uebung wird ungefähr auf folgende Weiſe vorgenommen. L. Ich ſetze den Fall, du wäreſt, als ich dich rufen wollte, in der Mitte von andern Knaben oder Mädchen, und ich rief dir, ſo

würde ich rufen: Komm vor! nicht wahr? Sch. Ja. L. Erhalten wir nun nicht ein neues Wort? Sch. Ja, vor. L. Wohl! So laß uns nun auch dieſes näher betrachten. Wir ſprechen es für uns nun vorerſt ohne Laut. (Der Lehrer ſpricht es.) Wie viele Bewegungen des Mundes haſt du geſehen? Sch. Drei. L. Wohl! Wenn du nun die erſte und letzte hinwegläßt, was bleibt dir übrig? Sch. o. L. Gut. Dieſen Laut und ſeine Stellung kennſt du ſchon (aus dem Vorhergegangenen). Laß uns nun die letzte Stellung dazu beobachten. Horch, das o ſchnarrt faſt unmerklich etwas nach, nicht wahr? Sch. Ja. L. Allein, ſiehe nun bei mir und bei dir ſelbſt darauf, was der Mund für eine Bewegung macht, damit das o den ein wenig nachſchnarrenden Schall erhält. Bemerkſt du nicht, daß du die Zunge jäh zurückſchnellſt und daß auf dieſe Weiſe das o mit dieſem Schalle herauskommt? Sch. Ja. L. Wir haben alſo wieder eine ganz neue Stellung unſers Mundes zum Sprechen kennen gelernt. Aber dazu wollen wir ſogleich eine andere neue hinzufügen, nämlich die im Anfange des Wortes, damit nicht bloß or, ſondern vor herauskommt. Bemerkſt du nicht, daß der Mund die Stellung annimmt, als wenn er in eine Flöte oder in einen Schlüſſel blieſe, nämlich einen Winkel an der Unterlippe oder die Figur eines auf der Spitze ſtehenden Dreiecks annimmt, zu welchem die obere wagrechte Linie fehlt? Der Lehrer zeichnet die Figur. — Auf dieſe Art wird der Schüler zur Unterſcheidung der einzelnen Laute und Mundſtellungen angeleitet.

4) Nun wird zum Schreiben der Wörter übergegangen, wobei folgende Grundſätze beobachtet werden.

a) Die Buchſtaben ſind keine (willkürlichen) Zeichen für die Laute, ſondern Bilder der Mundſtellungen. Der Schüler muß angeleitet werden, dieſe Bilder am Munde abzuſehen und nachzuzeichnen. — Die lateiniſche Schrift ſtellt die Abbildungen der Mundſtellungen noch am natürlichſten dar; daher und aus andern Gründen wird der Anfang mit dieſer Schrift gemacht. Es verſteht ſich von ſelbſt, daß hier die Phantaſie in den Nachbildungen der Mundſtellungen in Anſpruch genommen werden müſſe.

b) Die Buchſtaben werden nun in vier Klaſſen getheilt, nämlich in diejenigen, welche innerhalb der Parallelen kommen, in diejenigen, welche über die Parallelen hinausragen, und in diejenigen, welche über und unter dieſelben ſich ausdehnen. Die Buchſtaben, welche nichts als die reine Wiederholung des i ſind, kommen zuerſt. Sie ſind l, n, m, r. Auf dieſe folgen die Laute o, a, u, e, auf dieſe v, w, k, z.

c) Ein mechaniſcher Unterricht darf hier nach dem oberſten Grundſatze der Methode nicht Statt finden, ſondern der Schüler muß von Allem den augenſcheinlichen Grund erkennen. Dieß erſtens von den Parallellinien. Der Grund iſt, weil ſie die beiden Lippen im Sprechen vorſtellen. — Zweitens von der Bildung eines jeden Buchſtaben, der die Stellung des Mundes oder eine beſondere Bewegung nachbildet, und drittens hauptſächlich von den Wörtern, welche nachgeſchrieben werden. Es darf nämlich nie ein Buchſtabe noch eine Sylbe an und für ſich geſchrieben werden, ſondern ſtets ein Wort. Allein auch das Wort muß ſeinen Sinn oder ſeine Bedeutung haben; dieſe kann es aber nicht anders erlangen, als wenn es in einem dem Kinde verſtändlichen Satze vorkommt. Doch auch der Satz wird erſt dann eine vollſtändige Bedeutung haben, wenn er in einer Rede ſeine beſondere Beziehung erhält; es ſei nun, daß die Rede eine Geſchichte, oder eine Frage, ein Räthſel, ein Wortſpiel oder auch nur einen Scherz enthält.

Dieß ſind die Grundſätze und Regeln, die der Lehrer zu befolgen hat. Es bleibt nur noch übrig, eine Probe von der Ausführung des Unterrichts, wie der Verfaſſer ſie verlangt, zu geben. Ich wähle dazu den Anfang. S. 388 ff.

L. Ehe wir aber die Mundſtellungen zeichnen, ſo muß ich euch erſt noch auf etwas aufmerkſam machen. Wenn ihr einen ordentlichen Menſchen ſprechen ſeht, ſo werdet ihr nie bemerken, daß er ſeinen Mund zu weit öffnet oder gar aufreißt, ſondern die zwei Lippen erhalten ſich in der Regel in einer gleichen Oeffnung von einander in Bewegung. Wenn wir nun die dabei vorkommenden Stellungen abzeichnen wollen, ſo müſſen wir auch darinnen einen gewiſſen Maßſtab annehmen. Wir wollen daher zur Sicherheit für das Verhältniß unſerer Zeichnungen die Lippen durch zwei gleich weit von einander abſtehende Linien vorſtellen. Der Lehrer zeichnet nun die zwei Parallelen, welche die mittlere Höhe der Buchſtaben beſtimmen. In dieſe wollen wir nun unſere verſchiedenen Mund-Abbildungen einzeichnen. Wir machen nun den Anfang mit einem recht kleinen Worte. Wir haben, wie ihr euch noch erinnert, von einem Briefe geſprochen, in welchem es heißt: Komm zu mir in den Garten. Wenn wir nun dieſe Rede auf's Papier bringen wollen, ſo müſſen wir denn vorerſt die Worte abzählen uud von jedem die Stellungen des Mundes abſehen, mit welchen es ausgeſprochen wird, und dieſe nachzeichnen. Nicht wahr? Sch. Ja. L. Alſo frage ich hier vor Allem, wie viele Wörter unterſcheiden wir in dieſer Rede? Sch. Sechs. L. Wohl! aber die

Digitized by Google

drei erſten wollen wir für jetzt auslaſſen und wollen das vierte — in zuerſt nehmen, damit ihr ſeht, wie leicht das Nachzeichnen vor ſich geht; in — ſagt, wie viele Bewegungen und Stellungen bedarf der Mund zur Ausſprache deſſelben? Sch. Zwei. L. Laßt uns nun ſie auch näher betrachten, um ſie richtig nachzuzeichnen; i. Fühlt ihr bei dem Hervorbringen dieſes Lautes nicht die Zunge gegen vorn zuſammengedrückt, aber noch innerhalb der Zähne? S. Ja. L. Und ſtoßt ihr nicht einen geraden Strom von Luft hervor? Sch. Ja. L. Wie wollen wir nun dieſe Stellung des Mundes abzeichnen? Ihr zaudert? Ich denke, wir bezeichnen die Zunge mit einer kurzen ſenkrechten Linie, die wir innerhalb der Parallelen ſetzen. — Er zeichnet nun das i ohne Anfangs- und Schlußlinie, ſo wie ohne Punkt über ihm. L. Die erſte Stellung des Mundes, um den Laut i hervorzubringen, wäre nun abgezeichnet, und jeder von uns, der es ſähe, würde ſich Jemand denken, welcher i ſpricht, oder es ihm nachſprechen. Allein — in war das Wort. Es iſt demnach auch die Bewegung und Stellung des Mundes hinzuzeichnen, welche erforderlich iſt, um dem i den Nachklang zu geben, damit wir — in hören. Ihr kennt ſchon dieſe Bewegung der Zunge. Zeigt mir ſie ſelbſt an. Sch. Sie ſchlägt an den obern Gaumen an, und fällt wieder herab. L. Richtig! Seht nun, ſie macht ungefähr dieſe Bewegung. — Der Lehrer macht mit dem Zeigefinger eine Bewegung, ähnlich dem n in lateiniſcher Schrift, in der Luft, indem er auf- und abfährt, und zeichnet ſodann an die Tafel oder auf das Papier das n, jedoch ohne Anfangs- und Schlußlinie. — Ihr ſeht nun hier ungefähr dieſe Bewegung abgezeichnet. Ihr könnt nun beide Zeichnungen ſehr leicht machen; denn ſagt, was iſt die erſte? Sch. Die erſte iſt eine ſenkrechte Linie. L. Und die zweite? Sch. Dieſe beſteht aus zwei ſenkrechten Linien, die mit einer ſchiefen verbunden ſind. L. Wohl! Nun ſchreibt mir das Wort — in auf eure Schiefertafel. — Die Schüler machen die erſte und zweite Zeichnung, allein noch ohne Zuſammenhang. — L. Glaubt ihr nun, ihr hättet das Wort — in hingezeichnet? Sch. Ja. L. Nein, meine Lieben! ihr habt das i gezeichnet, und das Auf- und Abſchlagen der Zunge; und wer dieſe beiden Zeichnungen anſähe, würde auch an i und das Auf- und Abſchlagen der Zunge denken, aber nicht an in, denn im Sprechen ſind beide Bewegungen ſo mit einander verſchmolzen, daß man glaubt, — einen Schall zu hören. (Nun macht der Lehrer den Schülern die Nothwendigkeit der Verbindung beider Buchſtaben durch Anfangs- und Schlußlinien begreif-

Digitized by Google

lich und die Setzung eines Punktes über das i, um daſſelbe beſſer von den beiden n-Strichen unterſcheiden zu können.)

Auf ähnliche Art werden nun alle einfachen Buchſtaben in Wörtern durchgenommen. Zuletzt kommen ä, ö, ü, die Doppellaute ai, au, ei, eu und die Doppelconſonanten, z. B. ph, ſch u. ſ. w. Bei den letztern iſt das Verfahren weit kürzer, weil die Doppellaute ſchon durch die Zeichnung der einfachen Laute erlernt ſind, und da die Doppelconſonanten nicht an dem Munde abgeſehen werden können.

Aus der vorſtehenden gedrängten Darſtellung des Graſerſchen Verfahrens beim Schreib- und Leſeunterrichte und aus den mitgetheilten Proben wird der Leſer das Verfahren hoffentlich deutlich genug erkennen, um die nun folgenden Erörterungen verſtehen zu können. Das ganze Verfahren iſt den oberſten Grundſätzen der Graſerſchen Unterrichtsmethode, die auch oben wiederum in's Gedächtniß gerufen wurden, allerdings gemäß, und Graſer legt in der Darſtellung deſſelben einen nicht geringen Scharfſinn und große Gewandtheit an den Tag. Eben ſo wird man ohne große Mühe erkennen, daß das ganze Lehrverfahren Graſern eigenthümlich iſt, wenn auch nicht ſowohl darin, daß er auf die Mundſtellungen bei der Ausſprache der Laute aufmerkſam macht, als vielmehr darin, daß er das Erlernen des Schreibens ganz auf die Abzeichnung dieſer Mundſtellungen gründet. Wenn wir diejenigen Punkte zuſammenfaſſen, in denen das Charakteriſtiſche und Weſentliche der Graſerſchen Lehrart liegt, ſo möchten ſich folgende ergeben:

1) Die Art und Weiſe, wie der Unterricht im Schreiben und Leſen eingeleitet und an die Unterrichtsgymnaſtik angeknüpft wird, gehört nach Graſer's Grundſätzen weſentlich zur Lehrart. Wir können ihm hierin nur beiſtimmen; denn gewiß iſt es nicht nur für die intenſive Bildung der Schüler, ſondern auch für die Erleichterung des betreffenden Unterrichts ſelbſt vom größten Nutzen, wenn das Schreiben und Leſenlernen ſich an die Kenntniſſe anſchließt, die der Schüler bereits erworben hat, und Niemand wird, bei unparteiiſcher Prüfung, dem Graſerſchen Verfahren vor dem gewöhnlichen den Vorzug ſtreitig machen wollen. Gewöhnlich beginnt in unſern Schulen der Leſeunterricht in der erſten oder den erſten Stunden, welche das eingetretene Kind in der Schule zubringt; und es werden ihm die Buchſtaben einzeln vorgezeigt und die Laute vorgeſagt, welche ſie haben. Wer kann zweifeln, daß ein ſolcher Unterricht dem Kinde völlig fremd iſt, und daß die allgemein als richtig anerkannte Regel, jede neue Kenntniß an eine

Digitized by Google

ſchon vorhandene natürlich anzureihen, hier gar nicht beachtet wird? Was in aller Welt kann ſich das Kind bei dem Vorzeigen der Buchſtaben und dem Lautiren derſelben denken? Gewiß nichts! Es lernt alſo die Buchſtaben und Laute ganz mechaniſch. Es iſt natürlich, daß ein ſolcher Anfang des Unterrichts dem Kinde eben keine große Luſt zu dem Unterricht und der Schule beibringen und daß er nicht viel dazu beitragen kann, den Nebel, von dem der kindliche Geiſt noch umfangen wird, zu zerſtreuen. Wie ſchön iſt aber nicht dagegen die Ordnung des Unterrichts nach Graſer's Methode! Die Unterrichtsgymnaſtik ſchließt ſich an das vorige Kindesleben genau an, und an ſie wird wiederum der Unterricht im Schreiben und Leſen natürlich angeknüpft. Das Kind lernt auf dieſe Art die Buchſtaben nicht als todte Zeichen mechaniſch ein, ſondern ſie erhalten für daſſelbe dadurch ſchon Leben und Bedeutung.

2) Nach Graſer's Grundſätzen dürfen dem Kinde nie einzelne Laute, Sylben oder Wörter zum Schreiben oder Leſen vorgelegt werden, ſondern es muß ihm ſtets ein kleiner Satz, der in einer Erzählung oder andern Rede vorkommt, gegeben werden, in welchem ſich das einzuübende Wort befindet, damit das Kind zugleich einen Sinn mit dem Worte verbinden lerne. Die Richtigkeit dieſer Anſicht wird man Graſern ebenfalls leicht zugeſtehen; denn das mechaniſche Einüben einzelner Laute, Sylben und Wörter, die nicht dadurch einen vollſtändigen Sinn erhalten, daß ſie in Sätzen und einer Rede vorkommen, hat mindeſtens für die geiſtige Bildung keinen Werth, ſondern iſt ihr vielmehr nachtheilig, weil das Kind dadurch an todtes, mechaniſches Thun gewöhnt wird. Offenbar muß es beſſer ſein, wenn der Unterricht ſo angelegt und betrieben wird, daß das Kind ſich ſeines Thuns immer bewußt iſt und bleibt. Daß Graſer dennoch gezwungen iſt, auch die Wörter und Laute einzeln vorzunehmen, ſpricht durchaus nicht gegen die Richtigkeit des Grundſatzes; denn die ſo einzeln vorgenommenen Wörter haben für das Kind einen beſtimmten Sinn, da es ſich bei denſelben immer der ganzen Rede erinnert. Graſer's Verfahren iſt auch unſtreitig geeignet, in dem Kinde größere Luſt zu dem Schreib- und Leſeunterrichte zu erwecken und dadurch ein raſcheres Fortſchreiten zu begründen. Nur darin ſcheint Graſer zu fehlen, daß er faſt jedes Wort in einem andern Satze vorbringt. Weit vortheilhafter müßte es ſein, wenn man das Kind anleitete, alle Wörter eines zu einer dem Kinde bekannten Rede gehörenden Satzes der Reihe nach aufzuſchreiben, ſo daß das Kind nach kurzer Bemühung den vollſtändigen Satz ſelbſt geſchrieben vor Augen

Digitized by Google

hätte. Der zu ſchreibende Satz müßte natürlich ſo gewählt werden, daß die ſchwerer zu bildenden Buchſtaben noch nicht darin vorkämen.

3) Graſer ſieht nur die Vocale als wirkliche Laute an, die Conſonanten aber bloß als Modification eines Lautes (Vocales). Daher hält er es für verwerflich, die Schüler mit den Conſonanten für ſich allein bekannt zu machen, und ſie ſogar allein lautiren zu laſſen. Die Conſonanten ſind nach Graſer nichts als Mundſtellungen, womit ein Vocal ausgeſprochen wird. Dieſe Anſicht von Conſonanten iſt ganz richtig*). Sie ſind keine Laute, ſondern nur unbeſtimmte Schalle, welche nicht durch die Stimme, ſondern nur durch die Sprechwerkzeuge (Lippen, Zunge ꝛc.) hervorgebracht werden. In ſo fern ſind auch die Conſonanten im Grunde bloße Mundſtellungen, wodurch die Stimme oder ein wirklicher Laut (Vocal) nur modificirt wird. Dieſe Mundſtellungen bewirken aber doch immer einen gewiſſen Schall, wie man deutlich wahrnehmen kann, wenn man den Conſonanten hinter den Vocal ſetzt, z. B. in den Sylben ab, ad, am, an u. ſ. w. Mehrere, wenn auch nicht alle Conſonanten haben auch einen Schall, wenn ſie vor dem Vocale ſtehen, z. B. ſ, z, f u. ſ. w. Die Schalle der Conſonanten ſind unter ſich ſehr verſchieden; man vergleiche nur b, g, ſ, f. u. ſ. w. Wenn nun Graſer glaubt, daß der Schall, von welchem ein Conſonant begleitet iſt, nicht für ſich allein, und ohne daß ein Vocal leiſe gehört wird, ausgeſprochen werden könnte**), ſo ſcheint er im Irrthume zu ſein. Man hört wirklich dergleichen Schalle zuweilen im Leben für ſich allein, z. B. ſch beim Scheuchen der Hühner; bſt, wenn man Jemandem Stille gebieten will; br, wenn man ein Pferd zum Stillſtehen bringen will; hm, als Zeichen der Verwunderung. Daß man bei dem Schalle mancher Conſonanten einen Vokal dunkel zu hören glaubt, wie bei b, d, k, iſt nur ſcheinbar, und manche Schalle laſſen ſich vollkommen rein hervorbringen, z. B. ſ, z, ch, g, f. Es ſcheint hieraus hervorzugehen, daß man eben ſo gut die einzelnen Schalle der Conſonanten angeben laſſen kann, als Graſer die einzelnen Mundſtellungen vormacht und dem Kinde nachmachen läßt. Es iſt ja doch unmöglich, das Kind dahin zu bringen, daß es ſogleich ganze Wörter ſchnell ſpricht, eben ſo wie es unmöglich iſt, daß der Anfänger im Klavierſpiel

*) Vergl. Harniſch's Lautlehre der deutſchen Sprache. 2. Aufl. S. 36 f. u. 71 f.

**) Vergl. Graſer's Schrift: Der erſte Kindesunterricht, die erſte Kindes-Qual 1819. S. 39.

Digitized by Google

gleich ganze Takte und Muſikſtücke ohne Abſatz richtig ſpielt. So wie der Letztere erſt die Noten einzeln richtig angeben lernen muß, ſo muß auch der Leſeſchüler erſt die einzelnen Beſtandtheile eines Wortes nach und nach angeben lernen. Wenn aber Graſer (im erſten Kindesunterrichte S. 43 f.) bemerkt, daß auf dieſe Art die Reinheit der Ausſprache litte, weil der Leſeſchüler ſtatt da nun lautire d(e)a, und alſo die Wörter auf eine widrige Art gedehnt und verzerrt würden, ſo ſpricht dieſe Bemerkung nicht gegen das Vorige. Denn abgeſehen davon, daß nach Graſer's Lehrart im Anfange die Wörter auch mehr gedehnt werden, als geſchehen ſollte, ſo iſt doch die Forderung an die Kinder, ſogleich im Anfange alle Wörter ganz rein zu leſen, übertrieben. Der Anfänger in der Muſik zerrt und dehnt die Noten und Takte ebenfalls unnatürlich; der Anfänger im Schreiben bildet die Buchſtaben auch nicht gleich ſchön und gefällig; der Anfänger in einer fremden Sprache überträgt auch nicht ſogleich gut aus der fremden in die ſeinige. Wohl aber kann man verlangen, daß der Leſelehrer bei ſeinen Schülern ſo bald als möglich eine reine Ausſprache zu bewirken ſuche, und das widrige Dehnen und Verzerren der Wörter in vielen Schulen verdient Tadel.

4) Graſer fängt mit dem Schreiben an und wählt zu den erſten Uebungen die lateiniſche Schrift. Es iſt ſeit mehreren Jahren viel darüber geſtritten worden, ob es naturgemäßer ſei, mit dem Leſen oder dem Schreiben zu beginnen. Wenn auch nicht alle Gründe, die man für das Schreibendleſenlehren aufgeſtellt hat, genügend und haltbar ſind, ſo hat man auf der andern Seite für die entgegengeſetzte Meinung gar keinen triftigen Grund aufſtellen können. Denn alles, was man gegen die Schreibend-Leſelehrart geſagt hat, bezog ſich mehr auf die mit derſelben verbundenen Schwierigkeiten. Selbſt bei einer oberflächlichen Betrachtung der Sache leuchtet ſo viel ein, daß der Leſe- und Schreibunterricht weit beſſer an die im Kinde ſchon vorhandenen Kenntniſſe angeknüpft werden kann, wenn man mit dem Schreiben beginnt, und daß es auf dieſem Wege gar keiner beſondern Anweiſung zum Leſen bedarf. Das Kind lernt durch das Schreiben das Leſen von ſelbſt. Ohne uns hier in eine ausführliche Erörterung der Sache einlaſſen zu können, müſſen wir doch geſtehen, daß wir der Anſicht Graſer's in dieſem Punkte vollkommen beitreten. Eben ſo ſcheint es uns auch zweckmäßig, mit der lateiniſchen Schrift zu beginnen, da die von Graſer S. 380 angeführten Gründe (mit Ausnahme des erſten) wohl nicht unrichtig ſein dürften.

5) Nach Graſer ſind die Buchſtaben nicht willkürliche Zeichen

Digitized by Google

chen für die Laute, ſondern Bilder der Mundſtellungen, womit die Laute hervorgebracht werden. Daher wird nach ihm das Kind angeleitet, die Form der Buchſtaben vom Munde abzuſehen und auf der Schiefertafel nachzuzeichnen. Dies iſt offenbar der wichtigſte Punkt in dem Lehrverfahren Graſer's beim Schreib- und Leſeunterricht. Es laſſen ſich zwei Fälle denken, warum Graſer auf dieſen Satz ſeine Schreib-Leſelehrart gründet. Entweder that er es, weil er wirklich glaubte, es ſei hiſtoriſch wahrſcheinlich, daß der oder die Erfinder der Buchſtaben dieſe den Mundſtellungen, womit jeder hervorgebracht werde, nachbildeten, oder er nahm dieſes nur an, ohne geſchichtlichen Werth darauf zu legen, um den Schülern das Erlernen des Schreibens und Leſens zu erleichtern. Daß Graſer wenigſtens früher geglaubt hat, es ſei geſchichtlich gewiß oder wahrſcheinlich, daß die Buchſtabenſchrift auf jene Art entſtand, geht aus dem, was er in der „Elementarſchule" ſagt, hinlänglich hervor; denn es findet ſich da keine Andeutung, daß er jenen Satz nur darum annähme, weil durch ihn der Unterricht im Schreiben und Leſen erleichtert werde *). Es ſind über den Urſprung und die erſte Geſtalt der Buchſtaben viele Unterſuchungen geführt worden **), ohne daß, der Natur der Sache nach, etwas Gewiſſes ausgemacht werden konnte. Nur Hypotheſen und Vermuthungen, die bald mehr, bald weniger wahrſcheinlich ſind, waren das Reſultat jener Unterſuchungen. Einige haben es wahrſcheinlich zu machen geſucht, daß die Buchſtabenſchrift auf die Art entſtanden iſt, wie Graſer annimmt, z. B. Johann Georg Wachter in der Schrift: **Naturae et scripturae concordia. Lips. 1752. 4.** ***) Die Hypotheſe, welche Wachter aufſtellt, und

*) Vergl. Erziehungs- und Schulrath an der Oder von **Dr.** Krüger und **Dr.** Harniſch 6. Heft. 1816. S. 101.

**) In Radlof's Ausführlicher Schreibungslehrer der deutſchen Sprache (Frkf. a. M. 1827) ſind S. 11 und 12 die Schriften über die Entſtehung und Geſchichte der Schreibkunſt, beſonders der Buchſtabenſchrift aufgeführt; wir können noch folgende dort fehlende anführen:

Petrus Holmius disquisitio de scriptura et variis rationibus scribendi. Lundini Scand. 1670. 8.; recusa in Crenii Analect. Philolog. 1699. 8.

Salzmann de varietate antiquae scriptionis. Lips. 1661.

Bernh. a Malincrot de literis earumque origine et natura Monasterii. 1639. 4.

cf. Fabric. in Bibl. ant. pag. 612.

***) Es gehört hierher auch: de Broſſes, über Sprache und Schrift;

die Vieles für ſich hat, iſt folgende: Die Form der erſten Buchſtaben war nicht willkürlich, ſondern der Erfinder ahmte bei ihrer Feſtſtellung nur der Natur nach, indem er auf die Art und Weiſe Acht gab, wie ein Laut hervorgebracht wurde. Der Erfinder hat aber nicht alle Lautzeichen, die ſpäter angenommen wurden, erfunden, ſondern nur für *jede Art* der Laute ein einziges Zeichen. So wurden die Vocale nur durch ein einziges Zeichen, die Gaumenbuchſtaben ebenfalls durch ein, die Zungenbuchſtaben durch 3, die Zahnbuchſtaben durch ein, die Lippenbuchſtaben durch 3, die Naſenbuchſtaben durch ein Zeichen ausgedrückt. Dieſe Zeichen waren von den Mundſtellungen hergenommen, welche man nöthig hatte, um die Laute einer Art hervor zu bringen. Nach dieſer Hypotheſe ſtellt *Wachter* nun folgende Tafel der urſprünglichen Lautzeichen auf:

Art der Laute.	Zeichen.	Geltung des Zeichens.
Vocale	O	A. E. I. O. U.
Gaumenlaute	ϙ	K. C. CH. Q. G. H.
Zungenlaut	<	L.
Zungenlaute	<'	D. T.
Zungenlaut	⌐'	R.
Zahnlaut	п	S.
Lippenlaute	3	B. P.
Lippenlaut	*m*	M.
Lippenlaute	|<	F. PH. V. W.
Naſenlaut	Λ	N.

Die Gründe, die *Wachter* für ſeine Hypotheſe anführt, ſind nicht verwerflich, und er hat einige griechiſche Münzen nachgewieſen, auf welchen ſich einige der obigen Zeichen für die bezeichneten Laute finden. Dadurch ſcheint ſich dieſelbe beſonders zu empfehlen, daß angenommen iſt, der Erfinder habe nicht ſogleich alle Laute unterſchieden, die wir jetzt unterſcheiden. Denn ſo wie keine Erfindung gleich anfangs vollendet daſtehen, ſondern nur nach und nach vervollkommnet werden kann, ſo iſt auch die Buchſtabenſchrift gewiß anfangs nicht gleich ſo vollkommen geweſen, daß alle Laute der Sprache durch ſie bezeichnet wurden. Die Unterſchiede zwiſchen

überſetzt und mit Anm. begleitet von *Hißmann*. (Leipz. 1777. 2 Bde. 8.); ich habe mir dieſe Schrift nicht verſchaffen können.

Digitized by Google

manchen Lauten, z. B. B und P; F, V und W; D und T; G, Ch, C, K, H, ſind im Grunde doch ziemlich fein, und es iſt nicht wohl anzunehmen, daß der Erfinder der Buchſtaben ſogleich dieſe feinen Unterſchiede aufgefunden und durch Zeichen feſtgehalten haben ſollte.

Eine andere Hypotheſe ſucht Hug in ſeiner Schrift: **Die Erfindung der Buchstabenschrift, ihr Zustand und frühester Gebrauch im Alterthum. (Ulm, 1801.)** durchzuführen. Dieſer leitet die Form der phönizifchen und griechiſchen Buchſtaben von der Hieroglyphenſchrift ab. Jedoch hat ſeine Annahme weniger Wahrſcheinlichkeit für ſich, als die Wachters.

Die Form der hebräiſchen Buchſtaben ſcheint übrigens dagegen zu ſprechen, daß die Lautzeichen Bilder der Mundſtellungen ſeien. Denn bei dem hebräiſchen Alphabete wird es auf den erſten Blick klar, daß mehrere Buchſtaben ihre Form von gewiſſen Gegenſtänden erhalten haben, deren Namen ſich mit dem zu bezeichnenden Laute anfingen. So ſoll z. B. **Beth B.** wahrſcheinlich der rohe Umriß eines Hauſes, **Gimel G.** eine rohe Nachbildung der Geſtalt des Kameels ſein.

Aus dem Mitgetheilten geht hervor: einmal, daß man im Allgemeinen noch nicht annehmen kann, daß die erſten Buchſtaben Bilder der Mundſtellungen geweſen ſind; und dann, wenn dies auch wäre, daß nicht gleich zu Anfange für alle Laute der Sprache ſolche den Mundſtellungen entnommene Zeichen vorhanden waren, ſondern nur für die Hauptklaſſen derſelben. Die Zeichen für die einzelnen Laute einer Klaſſe ſind dann gewiß erſt nach und nach und ohne Rückſicht auf die Mundſtellungen entſtanden.

Wenn man aber auch unſerm Verfaſſer den Satz, daß die Buchſtaben urſprünglich Bilder der Mundſtellungen geweſen ſind, womit die entſprechenden Laute ausgeſprochen wurden, zugiebt, ſo folgt doch hieraus noch keinesweges, daß auch unſere jetzigen Buchſtaben noch als ſolche Bilder angeſehen werden können. Denn gewiß wurden die urſprünglichen Schriftzeichen ſehr bald nach ihrer Erfindung auf gar mannichfache Art verändert, was Graſer auch zugeben mußte; und dadurch wurden ſie bald zu willkürlichen Zeichen für die Laute. Den Beweis hierfür liefert ja die große Verſchiedenheit der Lautzeichen in den alten und neuern Sprachen. Und wenn Graſer ſagt, daß die lateiniſchen Buchſtaben noch am meiſten als Abbildungen des redenden Mundes anzuſehen ſeien, ſo iſt dies eine völlig willkürliche Annahme, die durch nichts begründet werden kann.

Es ſcheint ſich hieraus zu ergeben, daß man den Unterricht

im Schreiben nicht darum auf jenen Satz unſers Verfaſſers gründen könne, weil er hiſtoriſch gewiß oder wahrſcheinlich iſt. Ueberdies würde es auch durchaus nicht pädagogiſch ſein, wenn man bei dem Unterrichte immer den Weg gehen wollte, den die Erfindung genommen hat; und wenn man alſo z. B. bei dem Sprachunterrichte den Kindern die Wörter auf die Weiſe beibringen wollte, wie ſie vielleicht entſtanden ſind, (vgl. Harniſch's Volksſchullehrer Bd. 6. S. 21.)

Doch Graſer will auch wohl nicht des hiſtoriſchen Grundes wegen in dem Schreibunterrichte die Buchſtaben als Bilder der Mundſtellungen angeſehen wiſſen, ſondern nur deshalb, weil er glaubt, der Unterricht im Schreiben und Leſen werde dadurch nicht nur ſehr erleichtert, ſondern auch mehr geeignet, die Denkkraft des Schülers anzuregen. Er ſucht in ſeinem ganzen Unterrichte den Grundſatz durchzuführen: jede neue Kenntniß muß an eine in dem Kinde ſchon vorhandene angeknüpft werden, und es darf dem Kinde nichts als willkürlich erſcheinen, ſondern es muß ihm Alles ſtets als nothwendig dargeſtellt werden. Dieſer Grundſatz iſt im Allgemeinen und beſonders in ſeinem erſten Theile vollkommen richtig, er darf aber, und namentlich der letzte Theil, nicht zu weit ausgedehnt werden, weil er ſonſt auf Unmöglichkeiten führt. Es kommen beim Unterrichte wie im Leben gar manche Dinge vor, von denen ſchlechterdings kein Grund anzugeben iſt. Was will man z. B. dem Schüler antworten, wenn er fragt, warum in ſchon das o kein Dehnungszeichen hat, ob es gleich gedehnt ausgeſprochen wird, da doch das o in Sohn mit einem Dehnungszeichen verſehen iſt? Oder wenn er fragt, warum der Ofen gerade ſo und nicht anders genannt worden ſei? Auf dieſe und ähnliche Fragen kann man unmöglich mit einem andern Grunde antworten als mit dem: es iſt ſo angenommen.

Der Satz: dem Schüler darf nichts als willkürlich, ſondern es muß ihm Alles als nothwendig dargeſtellt werden, kann alſo unmöglich beim Unterrichte immer Anwendung finden; er muß vielmehr nur auf die Fälle beſchränkt werden, wo dies ohne Zwang und zu große Umwege möglich iſt.

Wenn dieſe Bemerkung richtig iſt, ſo folgt daraus, daß man beim Schreibunterrichte darauf verzichten müſſe, dem Schüler die Buchſtabenformen als etwas Nothwendiges darzuſtellen, d. h. ihm den Grund klar zu machen, warum jeder ſeine eigenthümliche Geſtalt erhalten hat. Denn dies iſt, zumal bei ſechsjährigen Kindern, durchaus unmöglich. Graſer hat zwar ſeinen Satz, die

Digitized by Google

Buchſtaben ſind Bilder und keine willkürlichen Zeichen, in ſeiner „Elementarſchule" ſehr künſtlich und ſcharfſinnig durchgeführt; er geſteht aber ſelbſt, daß man dabei die Phantaſie ſehr in Anſpruch nehmen müſſe. Nun iſt zwar bei Kindern die Phantaſie ſtärker, als bei Erwachſenen; aber man braucht nur in der Elementarſchule S. 364 ff. aufmerkſam durchzuleſen, ſo wird man überzeugt werden, daß die ſechsjährigen Schüler unmöglich die Aehnlichkeit zwiſchen den Buchſtaben und den Mundſtellungen ſich klar vorſtellen können, auch wenn ihre Einbildungskraft noch ſo ſtark ſein ſollte. Bei dem o und einigen andern Buchſtaben macht ſich die Sache allerdings leichter; aber bei dem größten Theile der Conſonanten kann man nur zwiſchen ihrer Form und den Mundſtellungen dann eine Aehnlichkeit finden, wenn man ſich feſt vorgenommen hat, ſie finden zu wollen. Es mag hier beiſpielsweiſe die Beſchreibung der Mundſtellungen bei einigen Buchſtaben ſtehen, wie ſie unſer Verfaſſer gibt, und es mag zugleich die Art und Weiſe angegeben werden, wie er hieraus den betreffenden Buchſtaben bildet.

Z. Die beiden Lippen bilden zwei gleich weit von einander ſtehende wagerechte Linien. Die Zunge drückt ſich vor, um den Mittelpunkt zu durchſchneiden. Dadurch aber, daß die Lippen ſich in die Breite ziehen, bildet ſich eine gerade Linie in der Mitte der obern und untern Zahnreihe; denn ſeht nur, der Mittelpunkt der Zähne drückt ſich nun mehr hervor. Wir könnten darum in der Mitte dieſer beiden Linien eine ſenkrechte Linie herabziehen. Aber ihr müßt noch auf einen Punkt aufmerkſam ſein. — Wenn nun die Schüler dieſe Beſchreibung augenſcheinlich aufgefaßt haben, fährt der Lehrer fort. Wir zeichnen nun die zwei Lippen als zwei gleichlaufende Linien ab ( ). Wir zeichnen die ſenkrechte Linie dazwiſchen ( ). Das Durchſchneiden derſelben von der Zungenſpitze mit einer kleinen wagerechten Linie ( ) und ſo hätten wir dieſe ganze Zeichnung. Dieſe Figur paßt uns nicht recht wohl in den Zuſammenhang mit andern. Wir wollen die obere und untere Linie zum Theil abſchneiden, ſo daß uns dann die obere zur Anfangs- und die untere zur Schlußlinie paßt. Der Lehrer löſcht nun die untere Hälfte links und die obere rechts aus, damit folgende Figur herauskommt: ( ) (S. 397) ( ) (S. 407). Vor allem laßt uns unterſuchen, ob nicht bei dieſem Laute in unſerem Munde wieder eine Klemmung Statt habe; und um dies zu ſehen, wollen wir gib zu ſprechen anfangen, aber im Munde einhalten, unſern Mund daher in dieſer Stellung belaſſen, und ihn

darinnen beobachten (der Verſuch wird gemacht). Lehrer. Was bemerken wir? ſeht mich an, und dann wieder auf euch (der Lehrer nimmt die Stellung noch einmal vor). Bemerkt ihr nicht, daß das Kinn ſich herab drückt? Sch. Ja. L. Aber wo fühlt ihr eine Klemmung im Munde — vor- oder rückwärts, oder in der Mitte? Sch. Vorwärts*). L. Ihr habt Recht. Allein laßt uns auch die Stellung deswegen noch einmal näher betrachten, um ſie abzuzeichnen. Was fällt uns hier äußerlich in die Augen? — nicht wahr das herabgedrückte Kinn? Sch. Ja. L. Wir wollen dieſes nun einmal (indem der Lehrer mit dem Finger von der Lippe um das Kinn fährt) mit einem halben Kreiſe bezeichnen (C). Aber was iſt es, was ſich innerlich vorwärts klemmt? Sch. Die Zunge. L. Richtig. Bemerkt ihr aber nicht eben vorwärts eine Krümmung der Zunge? Sch. Ja! L. Wir haben bisher immer die Zunge mit einer ſenkrechten Linie bezeichnet, auch hier ſoll es wieder geſchehen; allein die Einbeugung wollen wir auch bemerkbar machen, folglich zeichnen wir ſie ſo: (J), und nun wollen wir hieran den halben Kreis ſetzen, ſo erhalten wir folgende Figur (𝔍) und wir können nun gib ſchreiben.

Dieſe zwei Beiſpiele werden hoffentlich genügen, um zu beweiſen, daß dem ſechsjährigen Kinde die Aehnlichkeit zwiſchen dem Buchſtaben und den Mundſtellungen unmöglich klar werden kann. Welche erſtaunliche Phantaſie müßte es beſitzen, wenn es die Belehrungen über z und g (und andere Buchſtaben) wirklich verſtehen wollte. Das Kind wird freilich immer ja ſagen, wenn man es fragt, ob eine Mundſtellung ſo oder ſo iſt, und ob man nicht eine gewiſſe Mundſtellung auf dieſe oder jene Art am beſten ſchriftlich bezeichnen könne; aber Graſer irrt, wenn er glaubt, dieſes ja ſei ein Beweis, daß das Kind Alles verſtanden habe, daß ihm Alles klar vor der Seele ſtehe. Denn der kleine Schüler würde eben ſo gut ja geantwortet haben, wenn man ihm das gerade Gegentheil vorgeſagt und ihn dann aufgefordert hätte, zu ſagen, ob es ſo ſei. Verſuche kann man damit jeden Tag machen; ſie werden meine Anſicht beſtätigen. Man kann allerdings auch dem ſechsjährigen Kinde vieles einlernen, und es iſt möglich, daß ein geduldiger Lehrer demſelben auch die Mundſtellungen und deren ſchriftliche Bezeichnung durch Vorſagen einprägt, aber ob der Schüler dabei wirklich etwas denkt, iſt eine Frage, die ich im Allgemeinen entſchieden mit Nein beantworte. Ich berufe mich dabei auf

*) Wird wohl dieſe Antwort wirklich mit Bewußtſein gegeben werden?

Digitized by Google

jeden Elementarlehrer und namentlich auf diejenigen, die den Schreib- und Leſeunterricht nach Graſer betreiben.

Wenn nun angenommen werden muß, daß die Belehrungen Graſer's über den Zuſammenhang der Buchſtabenformen mit den Mundſtellungen und über die Nothwendigkeit der eigenthümlichen Form jedes Lautzeichens den Anfangsſchülern nicht klar und verſtändlich ſein könne, ſo folgt daraus, daß ſeine Lehrart, nach welcher die Schüler die Buchſtaben als Bilder der Mundſtellungen erkennen und ſchreiben ſollen, den Schreibunterricht weder erleichtern noch die geiſtige Ausbildung des Schülers fördern kann.

Wenn wir bis jetzt aus allgemeinen Gründen das Unhaltbare der Anſichten Graſer's über den in Rede ſtehenden Gegenſtand zu zeigen ſuchten, ſo wollen wir nun noch auf einige beſondere Schwierigkeiten und Mängel ſeiner Lehrart hinweiſen.

1) Die Mundſtellungen bei der Hervorbringung der Laute ſind oft ſehr unbeſtimmt, wie aus den verſchiedenartigen Beſchreibungen derſelben hervorgeht. Andere Leſe- und Taubſtummenlehrer beſchreiben ſie oft ganz anders, als Graſer. Da hier faſt nur die ſubjective Anſicht entſcheiden kann, ſo giebt es keinen vollgültigen Grund, aus welchem man eine Angabe der Mundſtellungen bei einem gewiſſen Laute für allein richtig halten ſollte. Auf etwas ſo Schwankendes als die Mundſtellungen ſind, darf aber der Unterricht nicht gegründet werden.

2) Die Mundſtellungen bei einigen Lauten beſchreibt Graſer falſch. S. 370 heißt es: wenn man die Zunge vorn an die zuſammengehaltenen Zähne feſt andrückt und nun dieſe Stellung ſchnell verläßt und einen Vocal (z. B. u) ſpricht, ſo ſoll das Wort zu hervorkommen. Dies iſt aber gerade nicht nöthig; es kann auch das Wort du herauskommen. Auch drückt man, um den Laut z hervorzubringen, die Zähne nicht zuſammen. S. 371 wird geſagt, daß man beim Ausſprechen des l die Zunge über die Zähne vorlege. Kein Menſch thut dies aber, wenn er l ausſprechen will. Eben ſo unrichtig iſt es, wenn S. 375 geſagt wird: um das Wort ſo herauszubringen, hält man die zwei Reihen der Zähne zuſammen, und ſpricht mit ihrem Oeffnen das o aus. Nach S. 404 ſollen, wenn man das b ausſprechen will, die zuſammengezogenen Lippen einen Kreis bilden.

3) Es iſt nicht gut einzuſehen, daß bei Lauten, die ſehr nahe verwandt ſind, doch oft eine ſo große Verſchiedenheit der Mundſtellungen Statt finden ſoll, z. B. bei k und g, bei t und d, bei b und p. Graſer hat offenbar nur zu Gunſten ſeines Syſtems

Digitized by Google

die Verſchiedenheit der Mundſtellungen bei dieſen verwandten Lauten ſo groß dargeſtellt.

4) Es iſt nicht zu begreifen, wie ein Laut, der offenbar aus zwei andern Lauten zuſammengeſetzt iſt, doch eine ganz eigenthümliche Mundſtellung haben ſoll. Hierher gehören z. B. das z, deſſen Mundſtellung nach Graſer oben gegeben worden iſt. Dieſer Laut iſt nichts anderes als ds oder ts. Daher gab es in frühſter Zeit auch gar keinen Buchſtaben z, ſondern er wurde erſt ſpäter der Bequemlichkeit wegen für ds oder ts angenommen. Die Mundſtellungen bei z können alſo doch unmöglich andere ſein, als bei ts, und doch hat Graſer ſo lange gekünſtelt, bis er die Form des Buchſtaben z herausbrachte (ſiehe oben).

5) Graſer hat ſich nicht einmal ganz conſequent bleiben können; denn die Form des Buchſtaben f von der Mundſtellung abzuleiten, iſt ihm unmöglich geweſen, wie S. 410 zeigt. Er hat ſich daher genöthigt geſehen, dieſen Buchſtaben den Schülern als willkürlich angenommen zu ſtellen. Das sch wird gar nicht erwähnt.

6) Die Graſerſche Schreiblehrart, ſofern ſie auf der Abzeichnung der Mundſtellungen beruht, kann darum nicht allgemeine Lehrart werden, weil ſie zu ſehr auf individuellen Anſichten, auf Künſteleien und auf Willkür beruht.

Was bis jetzt gegen Graſer erinnert wurde, ſollte nur gegen die Anſicht gerichtet ſein, nach welcher die Schüler angeleitet werden ſollen, durch Beobachtung und Abzeichnung der Mundſtellungen die Buchſtabenſchrift gleichſam neu zu erfinden, nicht aber gegen die ganze Schreib-Leſelehrart Graſer's. Denn es iſt ſchon oben angedeutet worden, in welchen Punkten ich vollkommen mit Graſer einverſtanden bin. Ich bin überzeugt, daß Graſer auch den Unterricht im Leſen und Schreiben bedeutend gefördert hat, und daß ſeine Art und Weiſe, dieſen Unterricht zu betreiben, vor allen andern den Vorzug hat, wenn man das als unanwendbar Bezeichnete herausnimmt. Ich will am Schluſſe dieſes Abſchnittes nur noch kurz andeuten, welchen Gang der Elementarlehrer beim Schreib- und Leſeunterrichte nach meiner Anſicht zu nehmen hat, wenn er in dem Geiſte der Graſerſchen Methode unterrichten will.

1) Wenn das Kind in die Schule eintritt, ſo wird der Anfang des Unterrichts nicht mit dem Schreiben und Leſen gemacht, ſondern mit der Unterrichtsgymnaſtik, wie Graſer ſie verlangt. In dem letzten Curſus dieſer Unterrichtsgymnaſtik iſt von der menſchlichen Sprache die Rede, und es wird dem kleinen Schü-

Digitized by Google

ler auf geeignete Weiſe begreiflich gemacht, daß wir durch die Sprache unſere Gedanken, Wünſche ꝛc. Andern am beſten mittheilen können, beſſer als z. B. durch Zeichen.

2) Das Kind wird nun angeleitet, einzuſehen, daß wir durch das Sprechen unſere Gedanken und Wünſche nur denen mittheilen können, die gegenwärtig ſind, nicht aber den Abweſenden, und daß hierzu andere Mittel nothwendig gebraucht werden müſſen.

3) Mit dieſem Mittel, der Schriftſprache, wird nun das Kind ſogleich auf folgende Art bekannt gemacht. Man erzählt eine paſſende Geſchichte, in welcher der Umſtand hervorgehoben werden muß, daß Jemand einem Abweſenden etwas ſagen will, z. B. komm heut zu mir. Der Schüler wird aufmerkſam gemacht, daß dieſe Rede aus mehreren (4) Theilen (Worten) beſteht. Nachdem dieſes eingeſehen iſt, wird jedes Wort einzeln vorgenommen, und dem Kinde gezeigt, daß man den Mund mehrere Mal bewegen muß, um es auszuſprechen, oder (was beim Anfangsunterrichte durchaus nichts ſchadet) daß jedes Wort aus mehrern Lauten beſtehe, z. B. das erſte Wort kom (die Schärfung des o durch Verdoppelung des m kann hier natürlich noch nicht in Betracht kommen) beſteht aus drei Lauten, oder man muß drei verſchiedene Bewegungen mit dem Munde machen, um es auszuſprechen. Wir wollen nun für den erſten Laut das Zeichen k, für den zweiten das Zeichen o annehmen, und bei dieſen Zeichen ſtets an die gehörigen Laute denken. Schreibt nun die beiden Zeichen neben einander hin. Ihr habt jetzt ko geſchrieben, es ſollte aber heißen kom. Für den dritten Laut wollen wir das Zeichen m nehmen, ſchreibt es an ko (kom). Ihr habt nun das erſte Wort ſchriftlich bezeichnet, und wenn euer abweſender Freund dieſe Zeichen ſieht, ſo denkt er ſogleich an das Wort kom. Eben ſo werden die Kinder angeleitet, nach und nach die übrigen Wörter durch die gehörigen Buchſtaben zu bezeichnen, und ſo ſteht zuletzt der ganze Satz geſchrieben da; und wenn man dem Abweſenden das Blatt Papier oder die Schiefertafel, worauf er geſchrieben iſt, ſendet, ſo weiß er, daß er heute kommen ſoll. Wenn die Kinder den Satz geſchrieben haben, ſo können ſie ihn natürlich auch leſen, und das Leſen wird gleich geübt. Es werden nun dem Kinde viele ähnliche Sätze, die immer das Reſultat einer kleinen Geſchichte ſein müſſen, vorgelegt, bis es nach und nach alle Buchſtaben ſchreiben und ausſprechen gelernt hat.

Anmerk. 1. Der Gang iſt hier nur angedeutet, und es iſt natürlich, daß dieſe Andeutungen von dem Lehrer nach Graſer methodiſch verarbeitet werden müſſen. Die erſten Sätze, die dem

Digitized by Google

Kinde vorgelegt werden, müſſen kurz und ſo gewählt ſein, daß die Buchſtaben leicht nachzubilden ſind. Die ſchwerer nachzubildenden Lautzeichen müſſen nach und nach eintreten, und es iſt natürlich, daß nicht eher weiter gegangen wird, als bis das Vorgenommene von dem Kinde wirklich gefaßt iſt. Auch muß das Dageweſene immer wieder geübt werden. Dies kann unter andern dadurch geſchehen, daß der Schüler ein Anfangsbuch in Händen hat, in welchem ſich, der Reihe nach, dieſelben Sätze befinden, die geſchrieben worden ſind.

Anmerk. 2. Ehe Graſer zu der Schreibſchrift übergeht, zeigt er dem Schüler, daß man jedes Wort durch ein willkürliches Zeichen bezeichnen und dadurch Abweſenden ſeine Gedanken mittheilen könne. Und er führt ihn erſt dann zu der Buchſtabenſchrift, wenn derſelbe das Schwierige und Unzulängliche jener Bezeichnungsart eingeſehen hat. Mir ſcheint dieſe Weitläufigkeit nicht nöthig, da auch ohne ſie dem Schüler die Nothwendigkeit der Buchſtabenſchrift klar wird. Doch kann der Lehrer auch den von Graſer bezeichneten längern Weg gehen, wenn er Luſt dazu hat.

Anmerk. 3. Dem Schüler erſcheinen freilich nach dem angedeuteten Gange die Buchſtaben als willkürliche Zeichen; ich glaube aber, daß dies weder den Erfolg des Unterrichts hindern, noch der Geiſtesbildung des Schülers ſchädlich ſein wird. Bei manchen Buchſtaben, wo ſich die Sache leicht macht, kann ſich der Lehrer übrigens genauer an Graſer halten. So läßt ſich z. B. dem Kinde ſehr leicht aus der Mundſtellung bei dem Laute O begreiflich machen, daß man dieſen Laut am beſten mit einem kleinen Kreiſe bezeichnen könne. Dies wird aber nur bei ſehr wenigen Buchſtaben mit Vortheil geſchehen können.

Anmerk. 4. Es ſcheint mir nicht nöthig, den kleinen Schüler bei jedem Laute auf die Mundſtellung aufmerkſam zu machen. Das Kind kennt ja dieſe Mundſtellungen praktiſch. Zeigen wir ja doch dem Kinde auch nicht, welche Bewegungen der Füße und Beine nöthig ſind, um zu gehen; oder wie es den Finger bewegen müſſe, um zu greifen; oder den Arm, um zu werfen. Nur dann braucht der Lehrer den Schüler auf die Mundſtellungen aufmerkſam zu machen, wenn dieſer einen Laut nicht richtig ausſprechen kann.

Ich bin übrigens feſt überzeugt, daß es für die ganze Schulbildung von großem Vortheile iſt, wenn der Schreib- und Leſeunterricht auf die angedeutete Weiſe betrieben wird, und ich ſpreche ſchließlich den Wunſch aus, daß denkende Lehrer nicht lange anſtehen mögen, die Graſerſche Schreib-Leſe-Lehr-

art nach den bezeichneten Modificationen ſich anzueignen und in ihren Schulen anzuwenden. Sie werden dieſelbe gewiß ſehr bald lieb gewinnen.

Im Jahr 1830 gab Herr Fr. Köhler unter dem Titel: „Letzte Begründung des Schreib- und Leſe-Unterrichts" (Hannover, Helwing) eine Schrift heraus, in welcher er ſich für die modificirte Graſerſche Leſelehrart erklärt. Wenn ich auch das zu große Selbſtvertrauen des Verfaſſers, das er auf dem Titel und in der Vorrede ausſpricht, tadeln muß, indem ich weder durch Graſer's Lehrart, noch durch die Modification derſelben durch Herrn Köhler die Verhandlungen über den Leſeunterricht als völlig abgeſchloſſen betrachten kann, weil Niemand ſagen darf, er habe das Rechte für alle Zeit gefunden; ſo muß ich doch die Schrift als ſehr beachtenswerth anerkennen. In der Vorrede bekennt der Verfaſſer ausdrücklich: „daß Graſer's pädagogiſche Schriften, namentlich ſeine Divinität und ſeine Elementarſchule für's Leben, ihm die brauchbarſten Wegweiſer auf ſeiner pädagogiſchen Laufbahn geweſen ſind und ihn aus dem dunkeln und verworrenen Labyrinthe der verſchiedenen pädagogiſchen Syſteme zu der heitern Klarheit, Gewißheit und Zuverſicht geführt haben, wodurch allein der Beruf eines Lehrers erfreulich und ſeine Wirkſamkeit gedeihlich wird." In dieſes offene Bekenntniß werden gewiß noch Viele einſtimmen, wenn ſie die Graſerſchen Schriften gründlich ſtudiren und nicht bloß oberflächlich leſen. Von der Graſerſchen Schreib-Leſe-Lehrart ſagt Herr Köhler, daß ſie dem Ideale am nächſten komme, daß aber bei ihr die Einleitung als zu künſtlich und für das Kind nicht geeignet, überflüſſig, das Auflöſen der Laute und Mundſchälle des ganzen Alphabets aus Wörtern vor dem Schreiben unnöthig, die Anſicht Graſer's von der Abbildung der Mundſtellungen in der Form des Buchſtaben zu weit durchgeführt ſei, und daß ihr außer der Einfachheit noch die Benennung der Laute und Mundſchälle fehle. Man wird ſehen, daß, mit Ausnahme des letzten Punktes, die Anſicht des Herrn Köhler über die Graſerſche Schreib-Leſe-Lehrart ganz mit der meinigen übereinſtimmt, obgleich wir Beide unabhängig von einander geprüft haben. Was die Benennung der Laute und Mundſchälle betrifft, ſo hält Herr Köhler ſie für weſentlich nothwendig, und er glaubt, daß Graſer's Methode dieſelbe unabweislich fordere und daß früher oder ſpäter Graſer ſelbſt oder ein Anderer, von ſeinem Geiſte durchdrungener dies erkannt haben würde. Herr Köhler will aber nicht ganze Klaſſen von Buchſtaben benannt, ſondern jedem einzelnen Laute und Schalle einen eigenen Namen gegeben haben. Die einfachen

Digitized by Google

Stimmlaute a, e, i, o, u, ä, ö, ü ſollen die Namen von ihren Lauten behalten; für die Mundſchälle (Conſonanten) ſchlägt er folgende Namen vor:

Der Schall des h heißt **Hauch.**

⸗ ⸗ ⸗ m ⸗ **Schmacker oder Klatſcher.**

⸗ ⸗ ⸗ b ⸗ **Paffer.**

⸗ ⸗ ⸗ p ⸗ **Knaller.**

⸗ ⸗ ⸗ w ⸗ **gelinder Weher.**

⸗ ⸗ ⸗ v ⸗ **ſtarker Weher.**

⸗ ⸗ ⸗ f ⸗ **Blaſer.**

⸗ ⸗ ⸗ ſ ⸗ **Sumſer.**

⸗ ⸗ ⸗ ſſ ⸗ **Ziſcher.**

⸗ ⸗ ⸗ z ⸗ **Zirper.**

⸗ ⸗ ⸗ ſch ⸗ **Scheucher.**

⸗ ⸗ ⸗ d ⸗ **Klopfer.**

⸗ ⸗ ⸗ t ⸗ **Trommeler.**

⸗ ⸗ ⸗ th ⸗ **Dreſcher.**

⸗ ⸗ ⸗ n ⸗ **leiſer Klopfer.**

⸗ ⸗ ⸗ l ⸗ **Laller.**

⸗ ⸗ ⸗ r ⸗ **Donnerer.**

⸗ ⸗ ⸗ j ⸗ **Jaer.**

⸗ ⸗ ⸗ g ⸗ **Gähner.**

⸗ ⸗ ⸗ ch ⸗ **Lacher.**

⸗ ⸗ ⸗ k ⸗ **Kakeler.**

Ohne mich auf eine Beurtheilung dieſer größten Theils ſonderbaren Namen ſelbſt einzulaſſen, bemerke ich nur, daß mir die Nothwendigkeit ſolcher Namen nicht einleuchtet. Bei dem erſten Schreib- und Leſeunterrichte braucht man den Conſonanten gar keinen Namen beizulegen, und wer dies doch für nöthig hält, der laſſe den Buchſtaben ihren gewöhnlichen Namen, welchen das Kind ſchon von der Mutter lernt.

Am Schluſſe dieſes Abſchnittes ſei mir noch vergönnt, einige Bemerkungen über Leſelehrarten und über gewiſſe Anſichten von Leſelehrern beizufügen.

Seit **Olivier** und **Stephani** anfingen, die Aufmerkſamkeit auf den elementariſchen Leſeunterricht zu lenken, und ſeit es dem Letztern glückte, eine beſſere Lehrart dieſes Unterrichtsgegenſtandes faſt allgemein einzuführen, iſt ſehr viel über den Anfangsunterricht im Leſen geſprochen und geſchrieben worden, ſo daß es faſt ſcheint, als müßten die Acten darüber geſchloſſen ſein. Aber ſo wie man noch in vielen Schulen die alte Buchſtabirmethode antrifft, ſo iſt auch nicht einmal die Theorie des Leſeunterrichts vollkommen auf's

Digitized by Google

Reine gebracht. Das Buchſtabiren ſcheint zwar beſeitigt, und es wird wohl kaum ein Ritter auftreten, der daſſelbe in ſeinem alten Gewande zu vertheidigen wagte; aber es giebt doch auf dieſem Gebiete noch viele Gegenſätze und Streitpunkte.

Es laſſen ſich im Allgemeinen 6 verſchiedene Partheien in Bezug auf die Leſelehrart unterſcheiden. Die erſte Parthei erklärt die Art, das Leſen zu lehren, für ziemlich gleichgültig, und jeden Streit darüber für unwichtig. Sie ſieht das Leſen als eine bloße mechaniſche Fertigkeit an, die auf die Bildung des Geiſtes nur geringen Einfluß hat, und giebt zu verſtehen, daß man auf jede Weiſe gut leſen lernen könne; und wenn ſie ſich dennoch für die Lautirmethode erklärt, ſo geſchieht dies nur darum, weil dieſe Lehrart ſchneller zum Ziele führt, als die Buchſtabirmethode. Zu dieſer Parthei gehören ſelbſt Niemeyer und Schwarz, zwei in der Pädagogik berühmte Männer. Dieſe Parthei iſt offenbar im Irrthume. Obgleich das Leſen den Charakter einer mechaniſchen Fertigkeit an ſich trägt, ſo kann und ſoll doch auch der Geiſt dabei thätig ſein, und es läßt ſich leicht denken, daß eine Leſelehrart den Geiſt mehr anregt als die andere. Darum ſind auch die Unterſuchungen über die rechte Leſemethode nicht unwichtig, ſondern vielmehr von großer Bedeutung. Es kommt viel darauf an, wie der erſte Unterricht des Kindes beſchaffen iſt. Man denke ſich nur lebhaft in die Lage des Kindes, das eben zur Schule geſchickt wird. Der Geiſt der Kinder, wenigſtens derer, welche der Volksſchule anvertraut werden, iſt in der Regel anfangs noch in dichten Nebel gehüllt, den erſt der Lehrer allmählig zerſtreuen muß. Beginnt nun gleich in der erſten Stunde der Leſeunterricht, ſo wird dieſer Nebel verdichtet ſtatt gelichtet; denn das Kind ſieht und hört etwas, das weder zu ſeinem Vorſchul-Leben, noch zu den bereits erlangten Anſchauungen und Vorſtellungen paßt; es wird ihm etwas völlig Fremdes vorgeführt, wofür ſich in ſeinem Geiſte kein Anknüpfungspunkt findet. Dieſes Fremde kann alſo auch nicht wirklich in den Geiſt eindringen und da Licht verbreiten; es bleibt vielmehr dem Kinde fremd und nur etwas Aeußeres, das es allerdings nach und nach mit dem Gedächtniſſe ergreift und lernt. Der Leſeunterricht darf alſo nicht der erſte Unterricht des eintretenden Kindes ſein. Geſetzt aber auch, man ließe dieſem Unterrichte zweckmäßige Vorübungen vorausgehen, ſo iſt es doch nicht gleichgültig, wie man das Leſen ſelbſt beibringt. Denn wenn man den kindlichen Geiſt einigermaßen aus ſeinem Schlummer geweckt und zum Denken gewöhnt hat, ſo kann man nun unmöglich den Leſeunterricht ganz mechaniſch, wie dies beim Buchſtabiren geſchieht, begin-

Digitized by Google

nen, es würde ſonſt derſelbe Fall eintreten, auf den wir ſchon hindeuteten. Der Gegenſtand und die Verfahrungsart würden dem Schüler ganz fremd ſein, und es würde dadurch demſelben das Licht wieder entzogen, das ſich vielleicht ſchon in ſeinem Geiſte verbreitet hatte. Ohne uns jetzt auf weitere Folgerungen einzulaſſen, ſo ſcheint doch hieraus hervorzugehen, daß die Verhandlungen über die rechte Art des erſten Leſeunterrichts nicht gleichgültig und unwichtig ſind.

Die zweite Parthei beſteht aus ſolchen Männern, welche dem Buchſtabiren in einer verbeſſerten Weiſe das Wort reden. Es giebt deren jedoch nicht Viele, und ihre Bemühungen ſind darum fruchtlos, weil das Buchſtabiren an ſich durch keine Verbeſſerung geiſtiger gemacht werden kann; wenn man auch die Uebungen zweckmäßiger einrichtet und eine Vorbereitung eintreten läßt.

Die dritte Parthei bekennt ſich einfach und ohne Vorbehalt zu Stephani's Lautirmethode. Sie iſt wohl die zahlreichſte, und zerfällt durch manche ganz unweſentliche Verſchiedenheiten in mehrere Arten. So geben Manche dem kleinen Leſeſchüler bloß das Zeichen und den Laut, während Andere ihn auch mit dem Namen des Zeichens ſogleich bekannt machen.

Die vierte Parthei bilden diejenigen, welche die Lautirmethode mit der Buchſtabirmethode verbinden wollen. Sie lieben halbe Maßregeln und brüſten ſich damit, das Neue und das Alte zu verſchmelzen. Dieſe Parthei, welche von manchen Schulbehörden unterſtützt wird, weiß nicht recht, was ſie will. Sie iſt über den Zweck des Unterrichts eben ſo wenig unterrichtet, als über das Weſen jener Leſemethoden. Ihre Vermittlungsſucht ſtützt ſich bloß auf den ſonderbaren Wahn, daß das Richtigſchreiben durch das Buchſtabiren mehr befördert werde, als durch das Lautiren. Daß dieſes ein leerer Wahn ſei, iſt ſchon von vielen Lehrern dargethan worden, und leuchtet auch Jedem ein, der weiß, worauf es bei dem orthographiſchen Unterrichte ankommt. Es läßt ſich vielmehr mit Grund behaupten, daß das Richtigſchreiben durch das Lautiren weit mehr befördert wird, als durch das Buchſtabiren. Viele, die ſich zu dieſer Parthei halten, ſprechen die Wörter „Verbindung, Verſchmelzung" nach, ohne ſich dabei etwas zu denken, und man könnte ſie in nicht geringe Verlegenheit ſetzen, wenn man ſie fragte; wie eine ſolche Verbindung beider Leſelehrarten bewerkſtelligt werden müſſe? *)

*) Vor mehreren Jahren kam ich in die Schule eines Elementarlehrers, der, wie er mir ſagte, bei dem Leſeunterrichte die Buchſtabir- und

Die fünfte Parthei beſteht aus ſolchen Lehrern, welche weder von Buchſtabiren, noch von Lautiren etwas wiſſen, ſondern gleich mit dem Leſen beginnen wollen. Sie theilt ſich in zwei Hauptabarten, deren eine dem Schüler Sylben vorlegt, vorſpricht und ſie ihn nachſprechen läßt; während die andere ihm gleich ganze Wörter und Sätze giebt. Dieſe „Syllabir- oder Leſemethode” hat faſt dieſelben Mängel wie die Buchſtabirmethode, indem ſie eben auch lediglich auf Gedächtnißmechanismus beruht und in den Entwickelungsgang des kindlichen Geiſtes nicht mit Vortheil einzugreifen vermag.

Die ſechste Parthei endlich beſteht aus denen, welche dem Schreibend-Leſen-Lernen huldigen. Sie iſt fortwährend im Wachſen begriffen, es zeigen ſich in derſelben aber große Verſchiedenheiten, indem ſich Einige mehr an die Lautirmethode, Andere an die Leſemethode, noch Andere gar an die Buchſtabirmethode anſchließen. Die Letztern ſind die eigentlichen Lancaſterianer, die Erſten könnte man, wenn es erlaubt iſt Partheinamen zu bilden, Scholzianer nennen, weil der als Schulmann und pädagogiſcher Schriftſteller ſo vortheilhaft bekannte Rektor Scholz, früher in Neiſſe, jetzt Oberlehrer am Seminar in Breslau, die Schreib-Leſelehrart

---

die Lautirmethode vereinigt. Ich fand die Sache ſo: An dem Buchſtabenkaſten waren die Vokale in Zwiſchenräumen angeſteckt; der Lehrer zeigte darauf den Kindern den Buchſtaben ſ, ließ den Namen deſſelben ſagen und deſſen Laut angeben; dann hielt er dieſen Conſonanten der Reihe nach vor die an dem Leſekaſten aufgeſtellten Grundlaute und ließ lautiren: ſa, ſe, ſi ꝛc. Endlich wurde daſſelbe Penſum auf gewöhnliche Art buchſtabirt: es — a — ſa; es — e — ſe ꝛc.

Ein anderer Lehrer, den ich kennen lernte, ließ ſo buchſtabiren, daß die Kinder nicht den Namen, ſondern ſogleich den Laut jedes Buchſtaben einzeln angaben, und dann die zu einer Sylbe gehörigen Lautzeichen noch einmal zuſammen ausſprachen; nämlich m (nicht Buchſtabenname, ſondern Laut) — a — ma; ꝛc. Als Grund ſeines Verfahrens gab dieſer Lehrer an, es ſei doch gut, die Lautmethode mit der Buchſtabirmethode zu vereinigen.

Herr Hofrath Thierſch erzählt im zweiten Theile ſeiner neueſten Schrift (Ueber den gegenwärtigen Zuſtand des öffentlichen Unterrichts in den weſtlichen Staaten von Deutſchland, in Holland, Frankreich und Belgien. Stuttgart und Tübingen 1838) S. 54 und 55 von einem Beſuche in der Armenſchule des Lehrers Rademaker in Amſterdam und beſchreibt die Leſelehrart, die er da fand. auf folgende Art: „Bei der Anleitung zum Leſen zeichnet oder ſchreibt der Lehrer die einzelnen Buchſtaben an die Tafel; z. B. R., läßt ein Wort ſprechen, das mit ihm anfängt, z. B. Rad,

nach dieſer Seite hin am beſten ausgebildet hat; diejenigen endlich, welche dabei ſich mehr an die ſogenannte „Leſemethode" anſchließen, folgen den Fahnen des ruhmwürdigen Dr. Graſer in Baireuth, welcher dieſe Leſelehrart ſo eigenthümlich, ſo pädagogiſch richtig und ſo conſequent dargeſtellt hat, daß man ihn und ſeine Anhänger in eine ſiebente Klaſſe ſetzen ſollte.

Ich glaube hierdurch die auf dem Felde des elementariſchen Leſeunterrichts gangbaren verſchiedenen Anſichten in der Kürze charakteriſirt zu haben. Die dritte und ſechste Parthei ſind offenbar die ſtärkſten und wichtigſten; die andern nur von ſehr untergeordneter Bedeutung, und die Streitigkeiten, welchen man auf dieſem Gebiete begegnet, werden auch faſt nur zwiſchen jenen geführt —

Viele Leſelehrer ſind der Meinung, daß in dem Unterrichte das mechaniſche und das verſtändige Leſen zu trennen und auf der erſten Lehrſtufe nur das erſtere zu berückſichtigen ſei. Ich kann dieſer Meinung nicht beitreten. Jene beide Arten des Leſens laſſen ſich wohl im Begriffe ſcharf trennen, aber dieſe Trennung auf den wirklichen Unterricht überzutragen, ſcheint mir nicht pädagogiſch zu ſein. Die wohlverſtandenen Grundſätze des Unterrichts for-

macht dann auf die Natur des Lautes zu Anfang aufmerkſam und ſagt dann den Namen des Buchſtaben; er verbindet dann einen andern damit, z. B. B R und verfährt eben ſo, ſo daß die Operation ſich immer in folgende Fragen auflöſ't: wie lautet dieſer Buchſtabe R? und wie heißt er? wie lautet B allein, wie heißt es, wie mit R, mit O, wie heißt es? wie die drei BRO, wie BROD? u. ſ. w. Wiſſen die Kinder die Laute und ihre Namen, lernen ſie die Zeichen derſelben ſogleich ſchreiben, und bei der Geübtheit und Zweckmäßigkeit des Verfahrens iſt in 6 Monaten das Leſen mit der ganzen anfangenden Schaar durchgeſetzt. Man hat alſo hier eine zweckmäßige Verbindung der Lautir- und Buchſtabir-Methode, jene nur in subsidium beigezogen, und nicht wie ich es gemeiniglich in unſern rheiniſchen Schulen fand, allein zur Plage der Kinder eingeübt und durchgetrieben, ſo daß ſie an manchen Orten nach drei Jahren, nachdem ſie das Leſen durch die Ziſcher, Schnarrer u. dgl. mühſam gelernt haben, noch nicht z. B. das Wort Vater in ſeine zwei Sylben trennen und buchſtabiren konnten". — Die rheiniſchen Schulen, von denen das Letzte gilt, müſſen ſehr ſchlechte Lehrer haben, wenn drei Jahre nöthig ſind zum Erlernen des mechaniſchen Leſens. Ich kenne Schulen, wo buchſtabirt wird, und wo die Schüler in ſieben Jahren noch nicht mit einiger Fertigkeit mechaniſch leſen lernen. Ein fünfjähriger Knabe lernte von ſeinem Vater, der in dieſer Art des Unterrichts nicht geübt iſt, in drei Monaten leſen, obgleich darauf täglich vielleicht kaum eine Viertelſtunde verwendet wurde.

Digitized by Google

fordern, daß jede Kenntniß von dem Kinde mit Bewußtſein aufgefaßt, und daß dem Kinde ohne die dringendſte Noth nichts gegeben werde, wobei es ſich nichts denken kann. Dem handelt man aber entgegen, wenn man das mechaniſche Leſen von dem Leſen mit Verſtand im Unterrichte ſo ſcharf trennt, wie es viele Leſelehrer und Verfaſſer von Fibeln thun. Man führt daher gar viele Autoritäten*) an und ſucht durch allerhand Gründe die Richtigkeit jener Anſicht außer Zweifel zu ſetzen; aber weder jene Autoritäten noch dieſe Gründe haben meine Ueberzeugung ändern können. Der Hauptgrund, den man dafür anführt, iſt folgender:

„Die mannichfaltigen, faſt unzähligen Arten von Laut- und Sylbencombinationen und viele damit in Verbindung zu ſetzende nachhülfliche Uebungen verurſachen dem Anfänger im Leſen zahlreiche und bedeutende Schwierigkeiten. Dieſe Schwierigkeiten muß er ſchlechterdings mit Leichtigkeit beſiegen gelernt haben, ehe ihm ein zuſammenhängender Leſeſtoff vorgelegt werden kann. Denn hier würde er jeden Augenblick an Wörter kommen, wo er anſtößt, oder über welche er auf gut Glück ſich hinweg helfen müßte. Dies würde ſein Leſen fehlerhaft, holperig und oft unleidlich machen; er würde immer und immer wieder zu den erſten Elementen zurückgeführt werden müſſen, folglich weder je ſicher und fertig, noch ſchön und ausdrucksvoll leſen, noch das Geleſene ſeinem Inhalte nach gehörig beachten und benutzen lernen. Die Begierde, das Ganze zu überſehen und in den Sinn der Worte einzudringen, würde auch den kleinen Leſeſchüler verleiten, über das Einzelne nachläſſig hinweg zu gehen, ſich bei ſchweren Sylben und Wörtern auf's Rathen zu legen, und ſelbſt bei leichten und bekannten ſich mancherlei, nach und nach zur Gewohnheit werdende Unrichtigkeiten, Verwechſelungen und Verſtümmelungen zu erlauben. Alle dieſe übeln Folgen werden verhütet, wenn man ihn eine geraume Zeit im Leſen einzelner Wörter übt". Die in dieſen Worten angedeuteten Nachtheile, welche aus der Berückſichtigung des Sinnes des Leſeſtoffs bei den erſten Leſeübungen entſpringen ſollen, finden in der Wirklichkeit nicht Statt, wenn der Lehrer ſeine Schuldigkeit thut. Die Schwierigkeiten des mechaniſchen Leſens liegen in dem Zuſammenfaſſen der zu einem Worte gehörigen Laute und

*) Z. B. Niemeyer (Grundſätze der Erziehung 2. Theil S. 106 der 8. Ausgabe), Gamborg (über die Theorie der Leſekunſt. Aus dem Däniſchen überſetzt von von Gehren. Kopenhagen und Leipzig. 1803. S. 49), Seidenſtücker (in der Vorrede zur Eutonia). Dinter (Schulverbeſſerungsplan).

werden durch vielfache Uebung überwunden. Iſt der Schüler erſt geübt, die Buchſtaben eines Wortes ſchnell zuſammen zu faſſen und die ihnen entſprechenden Laute geläufig auf einander folgen zu laſſen, ſo wird er auch Wörter, die ihm noch nie vorkamen, geläufig, ohne Anſtoß und Verſtümmelung ausſprechen können, wenn ſie nicht ganz fremdartig klingen. Iſt aber das Letztere der Fall, ſo wird auch der geübteſte Leſer die Beſtandtheile des Wortes genauer, als bei andern Wörtern ins Auge faſſen müſſen, und das Ausſprechen deſſelben wird anfangs langſamer erfolgen, bis es den Sprachorganen geläufig geworden iſt. Ich habe an mir und an Freunden, die ſehr fertige Leſer waren, dieſe Erfahrung oft gemacht. Es ſind bei einem ſehr fremdartig klingenden Worte nicht die Lautverbindungen an ſich, welche die Schwierigkeit der Ausſprache erzeugen, ſondern der ungewohnte Klang des Ganzen. Die Wörter der Mutterſprache ſind ihrer Ausſprache nach durch ſo vielfache Uebung mit unſern Sprachwerkzeugen gleichſam verſchmolzen, daß ſie ohne die geringſte Schwierigkeit leicht und ſchnell ausgeſprochen werden können. An fremde Wörter müſſen ſich unſere Organe erſt gewöhnen, ehe ſie mit derſelben Leichtigkeit ausgeſprochen werden können, als deutſche. Man kann ſich davon ſehr leicht überzeugen, wenn man Knaben beobachtet, welche mit dem Erlernen der lateiniſchen Sprache den Anfang machen. Mögen ſie auch die lateiniſchen Buchſtaben noch ſo gut kennen und deutſche Wörter, die mit ſolchen Buchſtaben geſchrieben ſind, noch ſo geläufig leſen, ſo geht doch das Leſen der lateiniſchen Wörter anfangs weit langſamer von Statten, als das jener. Die Urſache liegt nicht darin, daß die Lautverbindungen in den lateiniſchen Wörtern an ſich ſchwerer auszuſprechen wären, ſondern ſie iſt lediglich darin zu ſuchen, daß dieſe Wörter dem Knaben ihrem Klange und Sinne nach etwas ganz Fremdartiges ſind, an das ſich ſein Ohr und ſeine Sprachwerkzeuge erſt gewöhnen müſſen, ehe es ihm möglich wird, das Lateiniſche geläufiger zu leſen.

Man laſſe den Schüler noch ſo viele fremdartig klingende und ſchwer auszuſprechende Wörter (z. B. Namen aus dem alten Teſtamente) in der Fibel leſen, es wird ſpäter, wenn es vielleicht nach einigen Jahren dieſelben Namen in der Bibel ſelbſt leſen ſoll, ſie doch nicht ſogleich mit der Geläufigkeit auszuſprechen im Stande ſein, als deutſche Wörter, deren ganze Form, deren Klang ihm bekannt iſt, wenn er ſie auch vorher noch gar nicht geleſen haben ſollte. Die Schwierigkeiten des mechaniſchen Leſens müſſen nach und nach dadurch gehoben werden, daß der Schüler mit Strenge angehalten wird, die Beſtandtheile jedes Wortes genau ins Auge

Digitized by Google

zu faſſen, und daß vielfache Uebung Statt findet. Das erſtere iſt eben ſo gut möglich, wenn der erſte Leſeſtoff ſo gewählt wird, daß das Kind mit dem Geleſenen einen Sinn verbinden kann, als wenn derſelbe aus Lautverbindungen ohne Sinn oder aus einzelnen Wörtern beſteht. Das Letztere aber, die vielfache Uebung, iſt leichter möglich bei Sätzen, weil da eine öftere Wiederkehr derſelben Wörter Statt finden kann. Es verſteht ſich freilich, daß in den erſten Leſeſtücken ſchwer auszuſprechende Wörter vermieden werden, und daß jeder Satz ſo oft wiederholt wird, bis das Leſen deſſelben dem Schüler ganz geläufig geworden iſt, wobei man, um zu verhindern, daß die Schüler den Satz aus dem Gedächtniſſe herſagen, ohne die einzelnen Wörter ins Auge zu faſſen, vorzüglich ſolche Sätze wählen muß, deren Wörter ſich verſetzen laſſen, ohne daß ſie ſinnlos werden. Geht der Leſelehrer ſo zu Werke, ſo iſt durchaus nicht zu befürchten, daß das Leſen fehlerhaft, holperig werde und daß der kleine Leſeſchüler keine Zeit habe, an den Inhalt des Geleſenen zu denken, oder daß derſelbe verleitet werde, flüchtig überhin zu ſehen, und ſich aufs Rathen zu legen. Wenn man, um die beſtrittene Anſicht von dem erſten Leſeſtoffe zu rechtfertigen, etwa noch ſagt: „Niemand kann zweien Herren dienen,“ und, wer Alles überall und an allen Orten leiſten will, leiſtet gewöhnlich nirgend etwas Rechtes, ſo ſind dies allgemeine Redensarten, durch welche gar nichts entſchieden wird. Im Leben wie in der Schule muß gar oft ein doppelter Zweck ins Auge gefaßt werden, und wenn man gleich von vornherein Sätze zum Leſeſtoffe wählt, welche von dem Kinde verſtanden werden können, ſo will man doch in der That nicht Vieles zu gleicher Zeit erreichen. Ich bin ganz der Anſicht von Schwarz und Andern, daß es kein Unglück iſt, wenn die Kinder auch nicht immer Alles, was ſie hören oder leſen, wirklich verſtehen; aber ich glaube auch, daß es unpädagogiſch und ſchädlich iſt, wenn man ſie Sachen hören oder leſen läßt, bei denen ſie ſich nichts denken können. Denn dadurch wird doch gewiß die geiſtige Bildung nicht befördert. Oder ſollte es wirklich nützen, wenn man dem Schüler ſinnloſe Sylben und Namen von Sachen und Perſonen, von denen es ſich noch gar keine Vorſtellung machen kann, zum Leſen vorlegt? Das müßte doch ganz wunderſam zugehen.

Diejenigen, welche auch im Unterrichte das mechaniſche Leſen von dem Leſen mit Verſtand eben ſo ſcharf trennen wollen, als dies im Begriffe geſchieht, ſcheinen zu glauben, die Gegner hätten die Meinung, daß dem Kinde gleich Leſeſtücke vorgelegt werden ſollen, welche von Seiten des Lehrers eine längere Erklärung

Digitized by Google

nothwendig machen oder von Seiten der Schüler ein anhaltenderes Nachdenken erfordere, wenn ſie verſtanden werden ſollen; und bei dieſer Vorausſetzung könnte man ihnen nicht Unrecht geben. Aber hiervon kann nach richtigen pädagogiſchen Grundſätzen gar keine Rede ſein; ſondern es fragt ſich nur, ob der erſte Leſeſtoff ſo beſchaffen ſein ſoll, daß ſich das Kind etwas dabei denken kann oder nicht? Der Stoff zu den erſten Uebungen muß ſtets ſo gewählt werden, daß das Kind im Stande iſt, den Sinn desſelben auch ohne weitläufige Erklärung des Lehrers oder ohne längere Ueberlegung zu verſtehen, wenn ihm die nothwendige Aufmerkſamkeit auf die Buchſtaben und deren Formen ſo viel Raum geſtattet, auch darauf zu merken, was es geleſen hat. Die Gaben und Kräfte der Kinder ſind hier verſchieden. Dem einen macht die Auffaſſung des Aeußern große Schwierigkeiten und es wird dadurch verhindert, dem Innern, Geiſtigen ſeine Aufmerkſamkeit einigermaßen zu ſchenken. Ein anderes Kind überwindet die Schwierigkeiten in Hinſicht des Mechaniſchen leicht und behält noch Zeit und Kraft übrig, ſich mit dem Sinne des Geleſenen zu beſchäftigen. Es würde nun eben ſo thöricht ſein, wenn der Lehrer jenes Kind zwingen wollte, das Mechaniſche und Geiſtige zugleich ins Auge zu faſſen, als wenn er dieſes Kind durch die Wahl des Leſeſtoffes bloß bei dem Mechaniſchen feſthalten wollte. Der Lehrer, welcher mit richtigem pädagogiſchen Takte zu Werke gehen will, muß beiden Arten von Kindern genügen, und er kann dies dadurch, daß er einen Leſeſtoff wählt, welcher in die Ideenwelt des Kindes paßt und von dieſem ohne Schwierigkeiten verſtanden werden **kann**, wenn auch nicht verſtanden werden **muß**. Der Lehrer kann anfangs, aber nicht lange, das Verſtehen den Leſeſchülern ganz ſelbſt überlaſſen; aber bald muß er durch eingeſtreute Fragen und kurze Bemerkungen die Aufmerkſamkeit allmählig auf den Sinn des Geleſenen abſichtlich hinlenken, damit die Kinder ſich nicht an bloß mechaniſches Leſen gewöhnen. Denn je länger man das Kind vom Verſtehen des Leſeſtoffes zurückhält, je länger man es Sachen leſen läßt, die es nicht verſteht und verſtehen kann: deſto ſchwieriger wird es, daſſelbe zum Leſen mit Verſtand anzuleiten. Die Erfahrung lehrt ja genugſam, daß in einem ſehr großen Theile unſerer Volksſchulen die Kinder zwar fertig leſen können, aber nicht wiſſen, **was** ſie leſen; und der Grund hiervon liegt unſtreitig zum Theil darin, daß der Lehrer verſäumte, ſchon früh den Kindern verſtändliche Sachen vorzulegen und ſie auf den Sinn des Geleſenen aufmerkſam zu machen.

Andere Gründe, welche man für Trennung des mechaniſchen

Digitized by Google

und verſtändigen Leſens im Unterrichte anführt, ſind von noch weit geringerem Gewichte. Man hat noch geſagt, daß einzelne Wörter nach der Menge und Aehnlichkeit ihrer Beſtandtheile und nach Ton und Quantität geordnet werden könnten und daß es dadurch möglich würde, einen durchaus vollſtändigen und lückenloſen Stufengang zu bilden, welcher von dem Einfachſten und Leichteſten nach und nach zu dem Zuſammengeſetzteſten und Schwerſten hinüberführt. Es iſt aber ſehr die Frage, ob gerade ein ſolcher lückenloſer Stufengang für den bildenden Unterricht wünſchenswerth ſei. Ich wenigſtens könnte dieſe Frage nicht mit Ja beantworten. Das Vorurtheil iſt heute noch zu ſehr verbreitet, daß derjenige Lehrgang für einen Gegenſtand des Schulunterrichts der beſte ſei, wobei von den einfachſten Elementen des Gegenſtandes aus und nach und nach zu dem Zuſammengeſetztern übergegangen werde. Kann wohl etwas Gutes herauskommen, wenn man einen Unterrichtsgegenſtand für ſich allein ins Auge faßt, und bei Aufſtellung eines Lehrganges die Individuen, für welche er beſtimmt iſt, gar nicht berückſichtigt? Sind die erſten Elemente einer Wiſſenſchaft, die einfachſten Begriffe für das Kind ſtets das Leichteſte? Unmöglich! Das, was das Kind bereits kennt, iſt das Leichteſte und muß den Anfangspunkt jedes Unterrichts bilden. Ein guter, wenn auch nicht gerade lückenloſer Stufengang iſt möglich, auch wenn man zu den erſten Leſeübungen einen Stoff wählt, bei welchem ſich die Schüler etwas denken können.

Von gar keiner Bedeutung iſt es aber, wenn man anführt, daß bei dem Leſen einzelner Wörter der Schüler vor dem Umherſchweifen des Auges bewahrt bleibe, das zu einem nachläſſigen und fehlerhaften Leſen führe. Jedes Wort ſei nämlich für ihn ein abgeſchloſſenes Ganze, das mit dem Vorhergehenden und Nachfolgenden in keiner logiſchen Verbindung ſtehe. Dieſer Mangel des Zuſammenhanges mache, daß der Schüler keinen Reiz zu einem übereilten Uebergange von einem zum andern fühle, daß er ungeſtört ſeine Aufmerkſamkeit auf das eben vor ihm ſtehende Wort richte. Der aufmerkſame und ſorgliche Lehrer weiß ſchon zu verhüten, daß der Schüler flüchtig über die Wörter hingeht, und zu bewirken, daß er jedes Wort genau anſieht. Und wenn auch bei dem Leſen eines Satzes oder einer kurzen Rede der Schüler mehr Reiz findet, ſchneller von einem Worte zum andern überzugehen, ſo erhält dadurch auch das Leſen ſelbſt für ihn mehr Reiz. Darauf ſollte doch mehr Gewicht gelegt werden. Das Leſen ſinnloſer Sylben und einzelner, wohl gar ganz fremdartiger Wörter (wie z. B. die bibliſchen Namen ſind) reizt doch gewiß

Digitized by Google

das Kind nicht ſehr an, die Fertigkeit im Leſen ſich anzueignen; es iſt für daſſelbe vielmehr eine Qual, eine Marter, und nicht nur das Leſen, ſondern der ganze Schulunterricht kann ihm dadurch leicht verleidet werden. Man höre doch auf, den kleinen Schüler ſchon in den erſten Wochen ſeines Schullebens das Lernen zuwider zu machen, indem man ihm unverſtändliche Dinge vorführt, von denen er gar keine Ahnung haben kann, was ſie ſind und ſollen. Man ſuche ihm vielmehr den Uebergang aus ſeinem harmloſen Vorſchulleben in das Schulleben leicht und angenehm zu machen, ihm durch den Unterricht ſelbſt Luſt und Liebe zum Unterrichte einzuflößen und ihm die Schule zu einem Orte der Freude zu machen.

Wenn der Schüler die Laute und ihre ſichtbare Bezeichnung kennen gelernt hat, ſo muß er ſogleich zum Leſen von Wörtern geführt werden. Das Sylbenleſen iſt vollkommen unnöthig, da die deutſche Sprache einſylbige Wörter genug hat, die leicht zu leſen ſind. Es iſt daher gar nicht abzuſehen, warum man erſt unverſtändliche Sylben leſen laſſen will, bei denen ſich das Kind gar nichts denken kann, wodurch alſo ſeine Geiſtesthätigkeit nicht angeregt, vielmehr niedergehalten wird. Alſo jedenfalls gehe der Lehrer gleich zum Wörterleſen über. Hierbei fragt ſich nun, ob man einzelne Wörter zum Leſen vorlegen ſolle, die unter ſich in keinem Zuſammenhange ſtehen, oder ob man gleich die Wörter in Sätzen geben ſoll. Aus den oben ſchon angedeuteten Gründen erkläre ich mich für das Letztere. Das Wort erhält für das zarte Kind nur in Verbindung mit andern Wörtern, oder in einem Satze, einen beſtimmten deutlichen Sinn; und es macht dem Kinde keine größere Schwierigkeit die Wörter eines Satzes zu leſen, als ihm das Leſen iſolirter Wörter macht. Die erſten Sätze müſſen nur verſtändig, d. h. mit ſorgfältiger Rückſicht auf die Schwierigkeit der Lautverbindung und auf den Ideenkreis der Kinder gewählt werden.

---

6. Die Elementarſchule für's Leben in der Steigerung.

Nachdem in den vorhergehenden Abſchnitten von Graſer's Unterrichtsſyſtem im Allgemeinen und von ſeiner Unterrichtsgymnaſtik und Schreib-Leſe-Lehrart im Beſondern geſprochen worden iſt, bleibt mir nur noch übrig, über die oben unter Nr. 2 genannte Schrift „die Elementarſchule für's Leben in der Steigerung" einige Worte zu ſagen. Ich werde mich jedoch hier kurz faſſen, theils

damit ich nicht zu viel Raum nöthig habe, theils weil dieſe Schrift geringere Wichtigkeit hat, als „die Elementarſchule in ihrer Grundlage.“

Die Einleitung können wir billig überſchlagen, da ſie nur Klagen darüber enthält, daß des Verfaſſers Methode und Anſichten von vielen Lehrern nicht recht verſtanden worden ſeien, und daß man häufig geglaubt habe, es handle ſich um eine neue Art, das Leſen und Schreiben zu lehren. Auf den Grund dieſer Klagen werden nun die in dem erſten Theile ausführlich auseinandergeſetzten und begründeten Anſichten und Grundſätze hier noch einmal kurz recapitulirt, um zu zeigen, worauf es der Verfaſſer eigentlich abgeſehen habe. Die mit S. 22 beginnende Schrift ſelbſt hat zwei Hauptabtheilungen, indem zuerſt die allgemeinen Beſtimmungen der Steigerung, und dann die beſondere Anwendung derſelben bei jeder Stufe angegeben werden.

An die Spitze der allgemeinen Beſtimmungen wird der Satz geſtellt: Ein Leben, das durch eigene Einſicht bedingt iſt, ſchließt in ſich das Vermögen, ſeine Bedingungen und Formen zu erkennen. Mit andern Worten ausgedrückt, würde dieſer Satz lauten: Da jeder Menſch ſelbſtſtändig und vernünftig, alſo nach eigener richtiger Einſicht dem Willen Gottes gemäß leben ſoll, ſo muß auch jeder Menſch das Vermögen in ſich haben, die Bedingungen und die rechte Art und Weiſe des Lebens zu erkennen. Dieſes Vermögen liegt aber unausgebildet in dem jungen Menſchen, und der Unterricht ſoll es eben ausbilden. Daher können die Lebenskenntniſſe nicht von außen kommen, nicht eigentlich gelehrt und gelernt, ſondern ſie müſſen lediglich durch eigene Thätigkeit des Lebendigen errungen werden, und der Lehrer kann dazu nur durch Anreizung und Leitung behülflich ſein. Dieſe Anſicht, die vielleicht Manchem in hohem Grade ſonderbar und unrichtig vorkommen wird, iſt doch der Sache ganz angemeſſen. Man muß nur erwägen, daß Graſer unter Lebenskenntniſſen etwas Anderes verſteht als Kenntniſſe, die im Leben brauchbar ſind. Die letztern liegen allerdings meiſt außerhalb des Lernenden, und müſſen ihm von außen zukommen. Unter Lebenskenntniſſen verſteht Graſer die Einſicht in Alles das, wodurch ein wahrhaft menſchliches Leben bedingt iſt, die Einſicht in die Art und Weiſe des wahren Menſchenlebens; und er hat hiernach vollkommen Recht, wenn er die obige Behauptung aufſtellt. Denn Einſicht kann nie von außen in uns kommen; wir können nur angereizt, angeleitet werden, ſie zu erlangen, müſſen ſie aber durch eigene Geiſtesthätigkeit gewinnen. Das, was man gewöhnlich

Digitized by Google

Kenntniſſe nennt, begreift Graſer mit unter dem Ausdrucke: Bedingungen des Lebens. Dieſe liegen zum Theil außer dem Menſchen*). Ganz richtig folgert Graſer hieraus, daß man den jungen Menſchen nicht aus ſich hinaustreiben, ſeinen Blick nicht weit und breit in der Außenwelt herumſchweifen laſſen dürfe, ſondern daß man ihn in ſich kehren laſſen müſſe. Hierdurch iſt ein Fehler bezeichnet, den man nur zu oft in der Erziehung und im Unterrichte begeht. Man glaubt Wunder, wie zweckmäßig man verfährt, wenn man die Kinder gleich anfangs auf recht viele Dinge in der Außenwelt aufmerkſam macht, wenn man ihnen möglichſt viele Kenntniſſe von den äußeren Dingen beibringt, und bedenkt nicht, daß man der wahren Bildung der Kinder dadurch mehr ſchadet als nützt. Denn die innere (und das iſt doch wohl die wahre) Bildung wird dadurch auf Koſten der äußern vernachläſſigt, und während auf dieſe Art das Gedächtniß angefüllt und höchſtens der Verſtand gebildet wird, bleibt die Bildung des Gemüths, des Willens und der Vernunft zurück. — Die Lebenskenntniſſe zuſammen machen nur eine oder — die Lebenskenntniß aus, und zwar auf jeder Stufe der Bildung. Daraus folgt, daß, wenn dem Menſchen Lebenskenntniſſe gelehrt werden ſollen, immer alle zugleich, und zwar in ihrer natürlichen Verbindung gelehrt, aber auch in derſelben unnachläſſigen Vereinigung im Unterrichte geſteigert werden müſſen. Es iſt zu bedauern, daß Graſer hierüber ſich nicht deutlicher ausgeſprochen hat. Viele werden ſich nicht vorſtellen können, wie es möglich ſei, die Lebenskenntniſſe immer alle zugleich zu lehren, und wie man das Zertheilen der einen Lebenskenntniß in mehrere Unterrichtsgegenſtände in der Schule vermeiden könne. Die Anſicht Graſer's iſt folgende: Auf jeder Stufe des Unterrichts muß von dem Leben in Gemeinſchaft ausgegangen und dieſes muß, ſo weit es die Stufe erfordert, in allen ſeinen Beziehungen und Verhältniſſen dem Kinde zum Bewußtſein gebracht werden. Die einzelnen Verhältniſſe des Lebens in der Gemeinſchaft, welche etwa mit den einzelnen Unterrichtsgegenſtänden verglichen werden können, werden eins nach dem andern betrachtet, nicht alle gleichzeitig, in beſondern Stunden, wie die einzelnen Lehrobjecte bei der gewöhnlichen Anlegung des Schulunterrichts. Ein ſolcher Gang des Unterrichts iſt unſtreitig dem gewöhnlichen vorzuziehen, nach welchem in beſondern Stunden neben einander oft 8 und mehr verſchiedene Unterrichtsgegenſtände gelehrt

*) Vgl. das, was ſchon oben in der Abhandlung: Graſer's Erziehungsſyſtem darüber geſagt worden iſt.

Digitized by Google

werden, wodurch Zeit, Kraft und Aufmerkſamkeit zerſplittert wird. Es muß dabei aber noch bemerkt werden, daß auch nach Graſer's Anordnung des Unterrichts manche Gegenſtände in beſondern Stunden neben einander betrieben werden müſſen, nämlich alle diejenigen, bei welchen es nicht mit der bloßen Einſicht gethan, ſondern wo auch ein Können erfordert wird, namentlich bei dem Leſen, Rechnen, Schreiben, bei welchen eine Fertigkeit erzielt werden muß. Dieſe Dinge müſſen in beſondern Stunden neben einander und neben dem eigentlichen Unterrichte über jedes Lebensverhältniß fortwährend geübt werden, aber auch dieſe Uebung muß ſtets mit dem eigentlichen Unterrichte in Verbindung bleiben. Nach dieſer Anſicht von der Einheit aller Lebenskenntniſſe muß Graſer natürlich den Unterſchied, der in neuerer Zeit zwiſchen nothwendigen und gemeinnützigen Kenntniſſen gemacht worden iſt, verwerfen, weil ihm zufolge alle Lebenskenntniſſe nothwendig ſind, keine entbehrt werden kann. Eben ſo erklärlich iſt es nun auch, wenn er Schulen, in welchen außer dem Katechismus, dem Leſen, Schreiben und Rechnen gar keine Kenntniſſe für's Leben vorkommen, gar nicht geduldet wiſſen will, da ſie die Lebenskenntniß verkürzen und den Religionsunterricht ſelbſt fruchtlos machen. Aber auch die Schulen, in welchen zwar Kenntniſſe, die für das Leben brauchbar ſind, mitgetheilt, aber nicht als Zweige der einen Lebenskenntniß behandelt werden, kann er nicht für die rechten anerkennen. Sehr wichtig iſt der Grundſatz, der S. 31 aufgeſtellt wird, und der dahin lautet, daß die Steigerung des Unterrichts der Lehrgegenſtände nicht am Faden des Syſtems fortgeſponnen werden dürfe, ſondern ſich lediglich nach dem Gange des ſich entwickelnden Lebensvermögens richten müſſe. Er ſteht freilich dem in der Regel befolgten Verfahren bei den Unterrichtsgegenſtänden entgegen. Man iſt gewohnt, jeden Unterrichtsgegenſtand logiſch und nach ſeinen weſentlichen Theilen zu zerlegen und den Unterricht über ihn darnach anzuordnen, und man glaubt damit genug gethan zu haben, um dem Schüler die Auffaſſung deſſelben zu erleichtern. Dieſes Verfahren iſt aber unrichtig. Es iſt nothwendig, daß bei der Anordnung der einzelnen Zweige des Unterrichts der Zweck des Unterrichts und das ſich in dem Kinde entwickelnde Lebensvermögen berückſichtigt werde. Dieſes Lebensvermögen entwickelt ſich in drei Hauptſtufen 1) zum Bewußtſein des Lebens durch ſich ſelbſt, was ohne alle äußere abſichtliche Einwirkung von ſelbſt vor ſich geht, und ſich durch den Punkt im Leben ankündigt, wo das Kind das Ich von ſich gebraucht; 2) zur Anſicht des Lebens in Gemeinſchaft und 3) zur Idee des Urlebens

Digitized by Google

in Gott. Das Regulativ für den ſich ſteigernden Unterricht liegt in Folgendem: der Lebenstrieb muß ſo erleuchtet werden, daß der Menſch in jedem Verhältniſſe mittelſt der Erleuchtung erglüht, ſich auch zum wahren menſchlichen Handeln und Sein beſtimmen muß. Daher muß der Unterricht in jedem Lebensverhältniſſe von der Hauptidee des Lebens, nämlich dem menſchlichen Leben in der Gemeinſchaft ausgehen. Dadurch erſcheinen die Kenntniſſe des Lebens nie mehr als ein Erwerb oder Eigenthum des Verſtandes oder des Gedächtniſſes, ſondern ſie werden ein wirkſames Eigenthum des Gemüths, und die Lehrgegenſtände erſcheinen in einem ganz andern Lichte. — Durch die Kenntniſſe des Lebens ſoll zugleich das Lebensvermögen oder die Lebenskraft erhöht werden; daher müſſen Unterricht und Uebung des Lebensvermögens in der Steigerung gleichen Schritt halten. Da nun die Lebenskraft ſich als phyſiſch und pſychiſch darſtellt, ſo folgt hieraus, daß auch körperliche Uebungen in den Kreis des Unterrichts aufgenommen werden müſſen; dieſe können aber für die Volksſchule nicht dieſelbe ſein, als für die Gelehrtenſchule. Die pſychiſche Lebenskraft, im Grunde nur eine, wird nach der Stufe ihrer Entwickelung abgetheilt in die der Anſchauung, des Verſtandes und der Vernunft. Dieſen drei Vermögen geht noch die Einbildungskraft zur Seite. Auf dieſe verſchiedenen Vermögen muß die Steigerung des Unterrichts Rückſicht nehmen, jedoch ſo, daß nie die beſondere Stufe ſcharf abgeſchieden wird, weil jene Vermögen im Grunde nur ein einziges ausmachen. Die vorzügliche Uebung der Anſchauungskraft umfaßt die drei erſten Lebensverhältniſſe (Familie, Gemeinde, Gerichtsbezirk), weil der Schüler in dieſen Lebenskreiſen immer noch mit eignen Augen ſehen kann und ſehen ſoll; die Uebung der Urtheilskraft und des Verſtandes fällt beſonders den drei folgenden Lebensverhältniſſen anheim (Provinz, Staat, deutſcher Staatenbund), und die vorzügliche Uebung des Vernunftvermögens würde dann in den drei letzten Lebensverhältniſſen (Erdtheil, Erde, Welt) zu befördern ſein, die Uebung der Einbildungskraft aber muß auf jeder Unterrichtsſtufe berückſichtigt werden. Jeder Unterrichtsgegenſtand muß ſich zur Uebung des geſammten Seelenvermögens eignen; indeſſen eignet ſich der eine doch mehr zur Uebung dieſes, und der andere mehr zur Uebung jenes beſondern Seelenvermögens. So iſt z. B. Geometrie und Geographie mit Naturgeſchichte mehr dazu geeignet, das Anſchauungsvermögen zu üben; die Sprachlehre, Rechtslehre und Arithmetik mehr dazu geeignet, Uebungen des Verſtandes vorzunehmen; Religion und Sittenlehre aber am vorzüglichſten paſſend, das Vernunftvermögen

Digitized by Google

in Thätigkeit zu ſetzen, und Naturlehre und Geſchichte ſind die geeignetſten Gegenſtände zur Uebung der Einbildungskraft. Indeſſen darf doch kein Lehrgegenſtand iſolirt oder ausſchließlich zur Uebung eines Seelenvermögens verwendet werden. Es müſſen daher in jeder Entwickelungsperiode alle Unterrichtszweige vorkommen, wenn ein wahrer Unterricht für das Leben Statt haben ſoll.

Dies ſind die allgemeinen Beſtimmungen der Steigerung des Unterrichts, welche bis S. 50 aufgeſtellt werden. Sie ſind ſo ſehr in der Natur der Sache begründet und des Verfaſſers Syſteme ſo gemäß, daß nichts weiter zu thun war, als ſie auszugsweiſe mitzutheilen.

Mit S. 50 beginnt nun der praktiſche Theil, welcher die praktiſche Anweiſung zur Steigerung des Unterrichts enthält. Der Verfaſſer wählte ganz richtig die Ordnung, daß er von Lebensverhältniß zu Lebensverhältniß fortſchreitet. Ausdrücklich verdient hier bemerkt zu werden, daß Graſer durch dieſe praktiſche Anweiſung dem Lehrer nicht die Hände binden, ſondern ihm nur im Allgemeinen den Weg zeigen wollte. Er meint nicht, daß in der Schule der Unterricht gerade ſo betrieben werden ſolle, wie er ihn hier praktiſch darſtellt. Er ſpricht vielmehr S. 53 den Wunſch aus, daß praktiſche Schulmänner eigene Elementarbücher entwerfen möchten. Bei der Würdigung ſeiner praktiſchen Anweiſung darf man dies nicht aus dem Auge laſſen. Graſer iſt ſelbſt der Meinung, der Lehrer könne es in der Schule ganz anders machen, wenn er nur die allgemeinen Beſtimmungen der Steigerung im Auge behält; ja der tüchtige Lehrer müſſe es beſſer machen, als er hier angegeben habe. Noch bemerkt Graſer, daß die Ueberſchriften, welche auf einzelne Lehrgegenſtände und Wiſſenſchaften hindeuten, nicht ſagen ſollen, dieſe Wiſſenſchaften ſollten in der Schule gelehrt werden. Dieſe Bemerkung darf nicht überſehen werden, weil derjenige, welcher nicht in den Geiſt der Graſerſchen Methode eingedrungen iſt, leicht glauben könnte, es handle ſich hier eben ſo um einzelne Lehrgegenſtände, wie bei dem gewöhnlichen Unterrichte. Das erſte Lebensverhältniß, die Familie, iſt ſchon in der Schrift Nr. 1. abgehandelt worden, und die praktiſche Anweiſung beginnt daher hier mit dem zweiten Lebensverhältniſſe, dem Gemeindeleben. Der Gang, den der Unterricht über dieſes Lebensverhältniß nimmt, iſt folgender: Unter der Aufſchrift Rechts- und Staatslehre wird gezeigt, wie die Idee des Gemeindelebens mit allen ſeinen Zügen aus dem kindlichen Gemüthe zum anſchaulichen Gegenſtande hervorzuheben ſei. Das Kind lernt das Gemeindeleben in ſeinem Nutzen und ſeiner Noth-

wendigkeit nach ſeinen Bedürfniſſen, Rechten und Pflichten kennen. Da aber der Unterricht auf dieſer Stufe ſo anſchaulich als möglich ſein muß, ſo hat der Lehrer alle Gemeindebedürfniſſe in einer Erzählung ſo darzuſtellen, als wenn er eine Geſchichte von der Entſtehung einer Gemeinde ſelbſt liefern wollte. Der Verfaſſer zeigt nun praktiſch, wie eine ſolche Erzählung etwa eingerichtet werden könne. An die Darſtellung der Gemeindebedürfniſſe reiht ſich unter der Aufſchrift Anthropologie die Kenntniß der phyſiſchen und pſychiſchen Natur des Menſchen, ſo weit ſie auf dieſer Stufe vorkommen darf. Denn der aufkeimende Menſch ſoll die Nothwendigkeit fühlen lernen, ſeine Willkür durch die Gemeinde-Verfaſſung zu zügeln und zu meiſtern, er ſoll darum Verbindlichkeiten und Pflichten, Tugenden, Vergehungen und Laſter, Schuld, Unwerth und Straffälligkeit, ſo wie dagegen Werth und Belohnungswürdigkeit kennen lernen. Alle dieſe Kenntniſſe aber beruhen auf der Kenntniß der menſchlichen Seele als — Geiſt, oder des Vermögens des Verſtandes und Willens, und dieſe nähere Kenntniß auf der nähern Kenntniß der Sinnesorgane als Medien oder Inſtrumente für den Geiſt. Der Uebergang von dem vorigen zu dieſem Zweige des Unterrichts wird gemacht durch Betrachtung des Gemeindegerichts. Nachdem nun ſo eine anſchauliche und darum lebendige Kenntniß der Gemeindeverfaſſung in der Seele des Schülers begründet, und damit auch der Gemeindeſinn als die Wurzel des Sinnes für Menſchenwohl erzeugt worden iſt, ſo iſt der Grund zum Sinne für das Reich Gottes gelegt, und es tritt nun der Religionsunterricht ein. Die bibliſche Geſchichte, beſonders die Geſchichte Jeſu, bietet den Lehrſtoff dar. An den Religionsunterricht reiht ſich ſodann die Topographie, begleitet von Geometrie und Rechnen, und daran die Naturlehre. Es folgt nun die Sprachlehre als die beſte Logik und als das geeignetſte Bildungsmittel zur Wahrheit. Die Bildung für Gerechtigkeit wird befördert durch geſchichtliche Darſtellungen von beſondern und auffallenden Beweiſen der gehandhabten Gerechtigkeit und durch Uebung des Urtheilsvermögens im Rechtſprechen. Für Liebe und Schönheit aber wird das Kind gebildet durch paſſende Sprüche (auch Bibelſprüche) und geeignete Lieder und Gedichte, ſo wie durch Hinweiſung auf die Schönheiten der Natur, endlich durch Unterricht im Zeichnen und in der Muſik (Singen).

Da der Unterricht auf der dritten und vierten Stufe einen ähnlichen Gang nimmt, und hier abſichtlich keine ausführlichere Darſtellung gegeben werden ſoll, ſo übergehe ich dieſe Stufen ganz, und füge nur, um Mißverſtändniſſe zu verhüten, die Bemerkung

Digitized by Google

bei, daß dem Kinde in der Volksſchule nicht die Kenntniß der Gemeindeverhältniſſe angeeignet werden ſoll, die einſt dem Feiertagsſchüler oder gar dem Erwachſenen nöthig iſt. Die Schule ſoll es nur darauf anlegen, daß der Schüler von allem, was in der Gemeinde ſein Auge ſieht, oder ſein Ohr vernimmt, einen ſolchen Begriff erhält, der auf ſeinen Verſtand und ſein Gemüth gleich wohlthätig einwirkt. Auch kann natürlich von dem Elementarſchüler noch nicht der Bürger- und Gemeindeſinn gefordert werden, wie von dem Erwachſenen, aber den Grund zu ihm ſoll der Schulunterricht legen.

Der zweite Theil der Elementarſchule für's Leben ſcheint die Freunde der Graſerſchen Unterrichtsmethode nicht in dem Grade befriedigt zu haben, als der erſte Theil. Der Grund hiervon ſcheint mir theils in den Erwartungen zu liegen, die man ſich von ihm machte, die aber Graſer nicht erfüllen wollte; theils in der Darſtellung, welche in dieſem zweiten Theile befolgt worden iſt. Die mit Graſer's Methode bekannten Lehrer erwarteten eine ſolche praktiſche Darſtellung des Unterrichts, die ſie als Grundlage und Leitfaden in der Schule brauchen könnten; der Verfaſſer wollte aber nur im Allgemeinen Winke und Andeutungen geben, wie der Unterricht, ſeiner Idee gemäß, zu ſteigern ſei; alſo nicht einen wirklichen Leitfaden für den Unterricht. Er verlangt vielmehr von jedem Lehrer, daß er nun nach den gegebenen Andeutungen den Unterricht ſelbſt ordne. Es wird hiermit freilich eine Anforderung geſtellt, der nur wenige Lehrer wirklich genügen können; denn auch dem beſſern und tüchtigern wird es nicht leicht werden, nun ſelbſt den Unterricht anzulegen und praktiſch durchzuführen. Zum Theil liegt aber auch die Schuld an dem Verfaſſer ſelbſt. Dieſer Theil gewährt keine klare Ueberſicht des Unterrichtsganges; die Winke, in Betreff der einzelnen Zweige des Lebensunterrichts, ſind nicht ſelten unzulänglich; die Ordnung, in welcher dieſelben auf einander folgen, läßt Vieles zu wünſchen übrig, und endlich iſt gar nichts über die Anordnung des Unterrichts in der Schule geſagt, ſo daß die wirkliche Einführung des Lebensunterrichts vielen Lehrern dadurch erſchwert wird. Obgleich Graſer deutlich ſagt, daß die Sonderung der einzelnen Zweige des Lebensunterrichts und die dabei gebrauchten Ueberſchriften nicht auf einzelne Unterrichtsgegenſtände hindeuten ſollen, ſo iſt es doch bei dem Mangel an überſichtlicher Ordnung und bei den unzureichenden Andeutungen kaum zu vermeiden, daß viele Lehrer durch die Darſtellung in der Schrift zu dem Glauben bewogen werden, die aufgeführten Gegenſtände ſeien nicht nach einander, ſondern neben einander durchzu-

Digitized by Google

nehmen. Ein ſolches Verfahren würde aber dem Geiſte der Graſerſchen Methode durchaus entgegen ſein; und man erhielte dadurch eine Anordnung des Unterrichts, welche von der gewöhnlichen in Nichts verſchieden wäre. Die Unterrichtsmethode Graſer's würde dann im Grunde nicht als eigenthümlich und ſelbſtſtändig erſcheinen, und das ganze Verdienſt ihres Urhebers könnte nur darein geſetzt werden, die Nothwendigkeit der Beziehung aller Unterrichtsgegenſtände auf das Leben wiederum nachgewieſen zu haben; ein Verdienſt, das zwar nicht gering ſein, das aber dem wirklichen Verdienſte Graſer's bei weitem nicht gleich kommen würde.

Ich will nun mit einigen allgemeinen Bemerkungen über die Unterrichtsmethode Graſer's ſchließen. Daß dieſe Methode von Vielen, auch von gelehrten Pädagogen, noch nicht in ihrem Weſen und in ihrer Tiefe aufgefaßt worden iſt, zeigen viele Erſcheinungen, und unter andern auch ein Urtheil über ſie in den bei Brockhaus in Leipzig erſcheinenden Blättern für literariſche Unterhaltung. In Nro. 5, 6 und 7 dieſer Blätter vom Jahre 1831 befindet ſich nämlich eine gründliche Beurtheilung der Jacototſchen Univerſal-Unterrichtsmethode, die in Frankreich und den Niederlanden ſo vieles Aufſehen gemacht hat, und jetzt auch hier und da in Deutſchland ausposaunt wird. Wir ſind dem unbekannten Beurtheiler für ſeine Beleuchtung dieſer Methode vielen Dank ſchuldig. Er giebt aber bei dieſer Gelegenheit auch ein Urtheil über Graſer's Methode ab, welches deutlich zeigt, daß er in den Geiſt derſelben noch nicht tief genug eingedrungen iſt, eine ſo gründliche pädagogiſche Bildung er auch verräth. Der Beurtheiler theilt nämlich alle Unterrichtsmethoden in 2 Klaſſen, in rationelle und empiriſche Methoden, und zählt zu den letztern die Graſerſche, Bell-Lancaſterſche und Jacototſche Methode. Graſer wird ſich gewiß nicht wenig wundern, daß er hier in ſolcher Geſellſchaft erſcheint. Die Graſerſche Methode empiriſch, wie die eines Lancaſter und Jacotot, das iſt in der That eine Behauptung, die Jeden in hohem Grade überraſchen muß, der Graſer's Syſtem genau kennt. Dieſe Methode gehört weſentlich, und wir möchten ſagen vorzugsweiſe zu den rationellen Methoden. Ihr Urheber kämpft fortwährend gegen die noch oft ſich findende verkehrte Anſicht, daß die Pädagogik nicht nur aus dem Kreiſe der Erfahrung heraustreten dürfe; er conſtruirt ſein Syſtem a priori, indem er von dem Zwecke des Menſchenlebens ausgeht, dieſen philoſophiſch begründet, hieraus den Zweck der Erziehung und des Unterrichts ableitet, und aus dieſen die Grundſätze der Pädagogik entwickelt.

Wem dies aus den beiden (beſonders dem erſten) Theilen ſeiner Elementarſchule für's Leben noch nicht ganz klar geworden iſt, der leſe nur ſeine Divinität. Auch iſt es eine falſche Anſicht jenes Beurtheilers, wenn er meint, die Graſerſche Methode betrachte die Conſtruction eines Hauſes als den Knäuel, aus welchem alle Fäden der Humanität herausgeſponnen werden ſollten. Graſer hat nie das Haus zu dem Mittelpunkte des ganzen Unterrichts machen wollen.

In einer Zeit, wie die unſrige, die politiſch ſo vielfach bewegt iſt *), ſcheint es mir ganz beſonders wichtig, die Aufmerkſamkeit der Pädagogen und der Staatsregierungen auf die Graſerſche Methode zu richten. Der Geiſt der Unzufriedenheit und der Empörung hat ſich auch in einem Theile von Deutſchland kund gegeben. Hier iſt nicht der Ort, die Urſachen der herrſchenden Bewegung und Unruhe weitläufig zu unterſuchen und aus einander zu ſetzen, aber unſtreitig liegen ſie nicht allein in den Regierungen, wie ſo Viele wähnen, ſondern vorzugsweiſe im Volke. Der großen Mehrzahl der Unterthanen ſind die Staatsverhältniſſe oft ganz fremd; ſie können nicht gehörig ermeſſen, was nöthig iſt, um die Staatsmaſchine in gutem Gange zu erhalten; ſie ſind oft mit den Mitteln unbekannt, wodurch ſie auf geſetzlichem Wege die Erreichung ihrer gerechten Wünſche und Forderungen erwirken können, oder ſie ſind wenigſtens zu träge, um dieſe Mittel immer zu rechter Zeit und am rechten Orte anzuwenden. Die natürlichen Folgen hiervon ſind, daß die Forderungen der Staatsunterthanen oft unbillig werden und den wohlverſtandenen Intereſſen des Ganzen entgegen ſtehen, und daß Mißbräuche im öffentlichen Leben feſtwurzeln, welche Unruhe und Unzufriedenheit erzeugen.

Revolutionen ſind jederzeit ein Unglück und nicht nothwendig. Sie würden ganz unmöglich werden, wenn Jeder im Staate mit klarer und richtiger Einſicht ſeine Pflichten redlich erfüllte. Das iſt etwas Bekanntes. Man wendet es aber gewöhnlich nur auf die Regierenden an, als ob das Volk nicht auch Pflichten hätte, durch deren Erfüllung jeder Revolution vorgebeugt wird, ohne daß in dem Staate verkehrte Geſetze und Maximen zu herrſchen brauchen. Ich meine hier nicht bloß diejenigen Pflichten der Bürger, nach welchen ſie der Regierung Gehorſam und verhältnißmäßige Beiträge zu den Staatsausgaben ſchuldig ſind, ſondern auch vornehmlich die Pflicht, bei der Wahl von Beamten und Vertretern,

---

*) Dies iſt geſchrieben 1831.

Digitized by Google

welche die Regierung in ihre Hände gelegt hat, mit der größten Gewiſſenhaftigkeit und dem reinſten Eifer zu Werke zu gehen, und bei gerechten Beſchwerden auch ſtets den rechten, geſetzlichen Weg zu deren Abhülfe einzuſchlagen. Wenn die Bürger freilich bei der Wahl ihrer Beamten und Vertreter mit Gleichgültigkeit zu Werke gehen, wenn ſie es kaum der Mühe werth halten, bei der Wahl zu erſcheinen; wenn ſie ſich mehr durch kleinliche Intereſſen beſtimmen laſſen, ihre Stimme einem Manne zu geben, ſtatt die wahren Intereſſen in die Wagſchale zu werfen: ſo darf man ſich nicht wundern, wenn ihre Intereſſen vielleicht nicht gehörig beachtet werden, wenn Mißbräuche einreißen, wenn Mißvergnügen entſteht. Wird dadurch zuletzt gar eine Revolution herbeigeführt, ſo iſt nicht der Fürſt, ſo ſind nicht deſſen Rathgeber, ſondern die Bürger ſind Schuld, und ſie revolutioniren bloß gegen ſich ſelbſt. Gleichgültigkeit der Unterthanen bei Wahlen findet ſich aber gar häufig. Noch neuerlich mußten z. B. die Bürger einer Stadt faſt mit Gewalt zur Wahl von Repräſentanten bei dem Stadtrathe gezwungen werden, ob ſie gleich wenige Wochen vorher darüber Beſchwerde geführt hatten, daß ſie bei der Communalbehörde nicht gehörig vertreten würden. Der Fürſt berückſichtigte ihre Beſchwerde und ordnete an, daß zu den ſchon im Stadtrathe ſich befindenden ſechs Bürgerdeputirten noch ſechs neue gewählt werden ſollten, und die Bürger zeigten bei der Wahl eine Gleichgültigkeit, die betrübend, aber zugleich lächerlich war.

Dazu kommt noch, daß die Staatsbürger bei Beſchwerden gegen Unterbeamte, ſich oft gleich gegen die ganze Regierung erklären, und daß ſie die geſetzlichen Mittel nicht anwenden, um ihren gerechten Wünſchen Anerkennung zu verſchaffen, entweder weil ſie dieſe Mittel gar nicht kennen, oder weil ſie zu träge ſind, ihre Rechte zu vertreten. Sie nähren lieber Mißvergnügen gegen die Regierung und bieten die Hand zu gewaltſamen Bewegungen, indem ſie glauben, daß dieſe das beſte, ja einzige Mittel ſeien, ihre Beſchwerden gründlich abzuſtellen.

Die Urſache von dieſer nicht ſelten ſich zeigenden Gleichgültigkeit und Unkenntniß der Staatsmaſchine rührt offenbar zum Theil von dem mangelhaften Unterrichte her. Die künftigen Bürger lernen in unſeren Schulen mancherlei und erwerben ſich viele an ſich recht gute und nützliche Kenntniſſe, aber das Leben in Gemeinſchaft, das Leben im Staate lernen ſie nicht kennen. Ganz unbekannt mit den Staatsformen treten ſie in das Leben ein; ihre Denkkraft iſt formal ausgebildet; ſie wollen Gebrauch davon machen, aber es fehlt ihrem Denken die rechte Unterlage, Kenntniß des Lebens.

Digitized by Google

bens. Sie raiſonniren deshalb ins Blaue hinein, tadeln Staatsinſtitutionen, die ſie loben würden, wenn ſie bekannter mit deren Weſen und Zweck wären; und haben nicht den rechten Sinn für Staat und Regierung.

Man wende nicht ein, es ſei gefährlich, das Volk über die Einrichtungen im Staate denken zu lehren. Gefährlich, oder nicht, ſo kann doch Niemand verhindern, daß ſelbſt die niedrigſten Stände die öffentlichen Verhältniſſe beſprechen, und es iſt weiter nichts zu thun, als dieſe Beſprechung ſo viel als möglich zum Beſten zu wenden.

Die Schule (wir meinen zunächſt die Volksſchule) kann Revolutionen weder machen, noch verhindern; aber ſie kann dazu beitragen, daß die Bürger das Gemeinweſen richtig kennen lernen, ſo weit es ihnen frommt, und in ſofern ſie dies thut oder unterläßt, befördert oder gefährdet ſie die Zufriedenheit der Bürger und die Ruhe des Staates. Ohne daher der Schule einen zu großen Einfluß beizulegen, läßt ſich wohl behaupten, daß ſie dazu mitwirken könne, daß die Unterthanen ein richtiges Urtheil über die öffentlichen Angelegenheiten in ihrem Kreiſe fällen, und geneigt werden, ihre Bürgerpflichten gern und treu zu erfüllen, ihren Fürſten zu ehren und den Geſetzen zu gehorchen. Die Schule kann dies aber nur dann am beſten, wenn ſie den Schülern das Leben kennen lehrt.

Was ich mit dieſen Bemerkungen will, wird man leicht ſehen. Ich will dadurch die Graſerſche Methode empfehlen; denn dieſelbe hat nicht nur in pädagogiſcher Hinſicht, ſondern auch in Bezug auf das Leben und den Staat große Vorzüge. Dieſe Methode geht darauf aus, den Schülern das Leben zu zeigen, wie es iſt und ſein ſollte, und weiſ't ihn zugleich auf die rechte Art und Weiſe zu leben hin. Sie dient dadurch nicht nur dem Menſchen an ſich, ſondern auch vorzüglich dem Staate. Bürger, die in ihrer Jugend nach ihr unterrichtet worden ſind, werden leichter das Gute der Staatseinrichtungen erkennen, größere Liebe und regern Sinn für das wahre Intereſſe des Ganzen haben, und richtiger die Mittel beurtheilen, die eingeſchlagen werden müſſen, um Verbeſſerungen herbeizuführen. Daher ſchließe ich mit den Worten, welche den Schluß des angezeigten zweiten Theiles der Elementarſchule bilden:

„Mögen doch die Schulmänner, denen ihr Beruf eine heilige Angelegenheit des Herzens iſt, ſich nur immer mehr mit dem Geiſte des Unterrichts vertraut machen, welcher die ſchönſte Generation für Staat und Kirche, mit einem Wort für's beſeligende

Digitized by Google

Chriſtenthum zum Zwecke hat, und möge den Fürſten und ihren Räthen die Elementarſchule in der Wirklichkeit ſo dargeſtellt werden, daß ſie aus ihr die Beförderung ihrer Zwecke hervorgehen ſehen! Dann werden ſie ſelbige aber auch der erwünſchten Aufmerkſamkeit, Achtung und Unterſtützung würdigen; denn der Staat wird ſich in der Schule immer ſelbſt wieder gebären.“

Digitized by Google

VIII.

Was iſt die Aufgabe der Gymnaſien?

Digitized by Google

Digitized by Google

Seit mehrern Jahren iſt bekanntlich viel Streit über die Natur und Beſtimmung der Gymnaſien geführt, und es ſind darüber ſehr verſchiedenartige Anſichten an den Tag gelegt worden. Noch haben die Partheien ſich nicht vereinigt; jede behauptet ihr Feld und ihre Stellung, wenn auch einiger Einfluß der laut gewordenen Anſichten in der Wirklichkeit ſich nicht verkennen läßt. So viel leuchtet aber wohl ein, daß die Sache ungemein wichtig iſt, und man wünſchen muß, es käme wenigſtens in den Hauptpunkten eine Vereinigung auf den Grund des Wahren und Guten zu Stande, damit jene Anſtalten eine beſtimmte Stellung und der Unterricht in ihnen einen feſten Gang erhielte. Denn die Reformen, die wohl hin und wieder in den Unterrichtsplänen der Gymnaſien nach der einen oder der andern Anſicht vorgenommen werden, ſcheinen noch häufig mehr aus der Individualität von Perſonen, als aus allgemeinen und als richtig anerkannten pädagogiſchen Principien hervorzugehen.

Um das Weſen der Gymnaſien auszumitteln, iſt man häufig von der Frage, was ein Gelehrter ſei, ausgegangen, weil jene Bildungsanſtalten auch Gelehrtenſchulen genannt werden. Unter einem Gelehrten wird aber gewöhnlich ein Mann verſtanden, deſſen Beruf es iſt, alles das, was uns das Alterthum Treffliches hinterlaſſen hat, und weiter bis auf unſere Zeit hin, zu erforſchen, für unſere Zeit als Gewinn, für die Nachwelt als ein heiliger Schatz;*) oder deſſen wiſſenſchaftliche Bildung durchaus hiſtoriſch iſt.**) Die Aufgabe des Gymnaſiums, als der Anſtalt, worin Gelehrte gebildet werden ſollen,***) wird hiernach

*) Schwarz, die Schulen. Leipzig 1832 S. 103.

**) Sauſe, Verſuch einer Einrichtung der Schulen aus dem Geſichtspunkte des Lebens im Staate. Halle. 1831. S. 36. — Sauſe's Definition iſt offenbar kürzer, deutlicher und richtiger gefaßt.

***) Schwarz, a. a. O. S. 109.

Digitized by Google

darein geſetzt, die Schüler in die Vergangenheit einzuführen, um in der Weisheit der alten Völker ſich zu üben, und mit den Schätzen derſelben in Kunſt und Wiſſenſchaft vertraut zu werden.*) Auf dieſe Weiſe würde der Humanismus im ſtrengſten Sinne des Wortes das Weſen der Gymnaſialbildung ausmachen, die alten Sprachen mit der ganzen Alterthumskunde würden als die alleinigen Unterrichtsgegenſtände angeſehen, dagegen die Mathematik und die Wiſſenſchaften gänzlich aus dem Gymnaſialunterrichte ausgeſchloſſen oder doch als unbedeutende Nebendinge behandelt werden müſſen. Denn es würde ſich dann in den Gymnaſien nur darum handeln, den Schülern die Vergangenheit aufzuſchließen, ſie zu befähigen, die Weisheit der alten Völker zu ſtudiren, und ſie mit allen Mitteln auszurüſten, um die Schätze des Alterthums aus der Tiefe der Vergangenheit auszugraben.

Doch ich kann mich mit der Anſicht von dem Berufe des Gelehrten, wie er vorhin nach den beiden genannten Männern angegeben wurde, nicht befreunden. Denn wenn ſie richtig wäre, ſo müßte man alle diejenigen Männer, welche nicht den hiſtoriſchen Wiſſenſchaften (im weitern Sinne), ſondern dem tiefern Studium der philoſophiſchen ſich widmen, von dem Gelehrtenſtande ausſchließen. Ein tüchtiger, wiſſenſchaftlicher Philoſoph, der ſich ſeiner Wiſſenſchaft allein hingiebt, iſt aber immer auch zu den Gelehrten gerechnet worden, und eine Beſchränkung des Namens Gelehrter auf Männer von bloß hiſtoriſch-wiſſenſchaftlicher Bildung widerſtrebt durchaus dem Sprachgebrauche ebenſo, wie dem Gefühle. In der Zeit, aus welcher der Name Gelehrter ſich herſchreibt, wollte man gewiß alle diejenigen bezeichnen, welche ihre ganze Kraft den Wiſſenſchaften, den theoretiſchen Studien, widmeten; aber die Wiſſenſchaften ruhten damals allerdings ganz auf hiſtoriſchem Boden. Vom Philoſophiren über Natur und Gegenwart ganz abſtrahirend, ſuchte man nur zu erforſchen, was im Alterthume gedacht und gefunden worden war, um die Gegenwart darauf zu gründen. Daher mag es kommen, daß man den Beruf des Gelehrten auch jetzt noch nur darin ſieht, das Treffliche des Alterthums aufzuſuchen, und an der Hand der Geſchichte in die Wiſſenſchaft einzudringen. Nach meiner Anſicht ſollte man alle diejenigen Männer Gelehrte nennen, welche ihre ganze Thätigkeit auf die Erforſchung der wiſſenſchaftlichen Wahrheit überhaupt richten (mag dies nun auf geſchichtlichem oder philoſophiſchem Wege geſchehen), ohne daß ſie

*) Hauſe, a. a. O. S. 93.

Digitized by Google

ſelbſt immer die gefundene Wahrheit für die Anwendung im Leben verarbeiten.

Doch ich will dies jetzt auf ſich beruhen laſſen, um nicht einen Wortſtreit weiter auszuſpinnen, der am Ende doch nur auf willkürlicher Annahme beruht; ich will vielmehr mich zu der in Rede ſtehenden Sache ſelbſt wenden.

Wenn, nach der Annahme von Schwarz und Sauſe, nur derjenige ein Gelehrter iſt, deſſen wiſſenſchaftliche Bildung durchaus hiſtoriſch iſt, und der es alſo ausſchließlich mit Erforſchung der Vergangenheit zu thun hat, ſo kann man unmöglich unſere Gymnaſien Gelehrtenſchulen nennen. Denn wie viele junge Leute finden ſich denn in dieſen Anſtalten, welche ſich den Wiſſenſchaften ausſchließlich zu widmen, oder es ſich zum Lebensberufe zu machen gedenken, das Treffliche der Vergangenheit zu erforſchen? Iſt nicht die bei weitem größere Zahl dazu beſtimmt, einſt in praktiſche Verhältniſſe des Lebens einzutreten, und dem Staate als Aerzte, Rechtsgelehrte, Geiſtliche, Lehrer ihre Dienſte zu widmen? Man zähle doch nur diejenigen unter den Schülern eines Gymnaſiums, welche ſpäter Gelehrte im Sinne von Schwarz und Sauſe werden, und man wird gewiß finden, daß ſie kaum den zehnten Theil der Schülerzahl ausmachen. Die übrigen neun Zehntel beſchäftigen ſich künftig als Beamte des Staats und der Kirche mit der Gegenwart und mit der Bearbeitung und Anwendung der wiſſenſchaftlichen Wahrheit für das Leben.

Es geht wohl hieraus deutlich genug hervor, daß man die Gymnaſien nicht als eigentliche Gelehrtenſchulen anſehen darf, und daß es ganz irrig iſt, wenn man mit Schwarz die Aufgabe der Gymnaſien auf den Begriff eines Gelehrten gründen will. Nicht einmal dann kann man ſagen, das Gymnaſium iſt für die Bildung der Gelehrten beſtimmt, wenn man dieſen Namen in dem von mir angegebenen Sinne nimmt; denn der Wiſſenſchaft, den theoretiſchen Studien überhaupt wollen ſich nur immer wenige Gymnaſialſchüler widmen.

Sauſe hat dies wohl gefühlt; denn er fordert für die Gelehrten und die künftigen Beamten des Staats geſonderte Schulen. Die für die letztern nennt er Beamtenſchulen. Dieſe Forderung iſt ganz folgerichtig, ſobald es gewiß iſt, daß die Gymnaſien Bildungsanſtalten für künftige Gelehrte ſind, weil man dann die Vorbildung der künftigen Beamten ihnen nicht anvertrauen könnte; genauer betrachtet iſt ſie aber durchaus falſch. Denn zuerſt bedarf der Gelehrte im eigentlichen Sinne gar keiner eigenthümlichen Vorbildung, die von der Vorbildung der (höhern)

Digitized by Google

Staatsbeamten verſchieden wäre. Beide, der Gelehrte und der Staatsbeamte, gehen während der Zeit ihrer Vorbildung denſelben Weg; ſie wollen und müſſen ſich zu dem Studium der Wiſſenſchaften befähigen; erſt ſpäter, nach der Zeit ihrer Vorbildung ſchlagen ſie verſchiedene Richtungen ein. Derjenige, welcher ſich dem Staatsdienſte widmen will, ſei es als Arzt, Richter, Geiſtlicher oder Lehrer, dringt in die beſondere Wiſſenſchaft, der er ſich hingiebt, nur bis zu einem gewiſſen Grade ein; er faßt nicht vorzugsweiſe ihre theoretiſche, ſondern vielmehr ganz beſonders ihre praktiſche Seite ins Auge; er macht ſich weniger die Erforſchung der wiſſenſchaftlichen Wahrheit durch alle zu Gebote ſtehenden Mittel, als vielmehr deren Verarbeitung für die Gegenwart und Anwendung im Leben zur Aufgabe. Derjenige aber, der als eigentlicher Gelehrter wirken will, dringt ſo tief in ſeine Wiſſenſchaft ein, als es bei den vorhandenen Mitteln nur irgend möglich iſt; er forſcht nach wiſſenſchaftlicher Wahrheit als ſolcher, ohne ſich gerade um ihre Anwendung im Leben zu kümmern. Allerdings ſtehen in der Wirklichkeit der Gelehrte und der Beamte (z. B. der gelehrte Theolog und der Prediger) ſich nicht immer ſo ſchroff gegenüber, und es giebt Gelehrte, die zugleich tüchtige Beamte, oder Beamte, die gleicherweiſe gründliche Gelehrte ſind, in denen ſich alſo das Streben in die Tiefen der Wiſſenſchaft, und das Streben, die Wiſſenſchaft für das zu Leben verarbeiten, vereinigt; aber dies kann natürlich gegen die Richtigkeit meiner Anſicht nicht ſprechen, da in der Idee die Sphäre des Gelehrten von der des Beamten doch immer ſcharf geſchieden bleibt. Dieſe Trennung tritt aber, wie oben erwähnt wurde, erſt ſpäter ein, erſt dann, wenn das Studium einer beſondern Wiſſenſchaft ſchon begonnen hat.

Allerdings bedarf derjenige, welcher als Gelehrter ſich ganz in die Tiefen der Wiſſenſchaft verſenken will, zum Theil ausgedehntere Sprachkenntniſſe und einen höhern Grad philoſophiſcher Bildung; aber es wird dadurch doch das Bedürfniß einer geſonderten und eigenthümlichen Vorbildung nicht begründet. Denn, wenn er nur durch den Gymnaſialunterricht überhaupt zum Studium der Wiſſenſchaften ſich befähigt hat, ſo wird er ſich dann auf der Univerſität, ſobald er ſich für den eigentlichen Gelehrtenſtand entſcheidet, leicht noch in den Beſitz der beſondern Mittel ſetzen können, welche er nöthig hat, um ſeiner Wiſſenſchaft als Gelehrter mächtig zu werden.

Eine eigenthümliche Vorbildung durch Schulanſtalten vor der Univerſität iſt alſo für den Gelehrten nicht nothwendig, ſie würde aber, auch wenn ſie erforderlich ſein ſollte, nicht durch öffent-

Digitized by Google

liche, auf Koſten des Staates errichtete Schulen erzielt werden können. Die Zahl derjenigen, welche ſpäter Glieder des Gelehrtenſtandes werden, iſt äußerſt gering, daß man unmöglich ihretwegen eigene Schulanſtalten errichten dürfte; und es kann ja auch Niemand im Voraus mit Beſtimmtheit vorherwiſſen, ob er künftig fähig oder geneigt ſein wird, ein Gelehrter zu werden. Nur dann erſt kann ſich Jemand dafür entſcheiden, wenn er eine beſondere Wiſſenſchaft bis zu einem gewiſſen Grade kennen gelernt hat; denn dann erſt zeigt es ſich, ob ihn das theoretiſche Studium derſelben vorzugsweiſe anzieht, und ob ſeine Kräfte dazu ausreichen. Eine Entſcheidung für das Studium der Wiſſenſchaft überhaupt iſt natürlich weit leichter, da ſich Neigung und Fähigkeit hierzu früher kund geben.

Endlich muß ich auch deshalb gegen beſondere Schulanſtalten für künftige Gelehrte und künftige Staatsbeamten mich erklären, weil dadurch die Wiſſenſchaft und das Leben, die bei uns ſchon zu ſehr geſchieden ſind, immer mehr ſich trennen und immer ſchroffer einander entgegentreten würden. Allerdings muß es auch Männer geben, die ihre Thätigkeit weniger auf das praktiſche Leben, ſondern vorzugsweiſe auf die Wiſſenſchaft an ſich richten; welche die wiſſenſchaftliche Wahrheit aufſuchen, deren Geltendmachung in den Lebensverhältniſſen aber mehr Andern überlaſſen. Dagegen muß aber auch die Vereinigung der Wiſſenſchaft mit dem Leben auf alle mögliche Art erleichtert werden; denn die Wiſſenſchaft ohne Beziehung auf das Leben iſt todt und nichts als geiſtiger Luxus. Dies kann aber nur dadurch auf die vortheilhafteſte Weiſe geſchehen, daß man es den Beamten des Staates erleichtert, neben ihrer praktiſchen Thätigkeit auch theoretiſche Studien zu betreiben, oder darauf hinwirkt, daß die Gelehrten zugleich als Staatsbeamten thätig ſind. Geſonderte Schulanſtalten für Gelehrte und Beamte würden dies aber, wenn auch nicht ganz unmöglich machen, doch ſehr erſchweren, und der Trennung der Wiſſenſchaft vom Leben würde dadurch nur mehr Vorſchub geleiſtet.

Dieſe Bemerkungen werden es hoffentlich als unthunlich herausgeſtellt haben, die Gymnaſien auf die Vorbildung des eigentlichen Gelehrtenſtandes zu beſchränken, und neben ihnen noch beſondere Vorbildungsanſtalten für künftige Staatsbeamte zu errichten. Wenn aber, wie bisher, in den Gymnaſien alle die, welche ſich den Wiſſenſchaften überhaupt widmen wollen, ſie mögen nun ſpäter der theoretiſchen, oder der praktiſchen Richtung folgen, vorgebildet werden ſollen, ſo iſt klar, daß man, um die Aufgabe dieſer Bildungsanſtalten aufzufinden, nicht von der Idee des ei-

Digitized by Google

gentlichen Gelehrten ausgehen dürfe. Aber eben ſo wenig ſcheint es uns richtig, wenn man das Weſen der Gymnaſien aus dem Begriffe des Gelehrten und des (wiſſenſchaftlich gebildeten) Staatsbeamten ableiten wollte. Denn es würde hierbei vorausgeſetzt, daß die Gymnaſien nicht allgemeine Bildungsanſtalten, ſondern Berufsſchulen ſind, was jedenfalls zuvor bewieſen werden müßte. Daß ſie es ſeien, kann man weder aus der Erfahrung, noch daraus ableiten, daß wirklich die künftigen Gelehrten und Staatsbeamten in ihnen für ihren einſtigen Beruf vorbereitet werden. Was die Erfahrung betrifft, ſo lehrt ſie hinlänglich, daß in den Gymnaſien Viele gebildet werden, die weder dem Gelehrtenſtande, noch dem höhern Staatsdienſte, ſondern andern Berufsarten ſich widmen; und wenn in ihnen auch Gelehrte und Beamte ihre Vorbildung erhalten, ſo folgt hieraus doch nicht, daß nur dieſe hinein gehören.

Wie ſollte man auch zu einem unbeſtrittenen Reſultate über das Weſen der Gymnaſien kommen, wenn man nur die Bildungsbedürfniſſe der Individuen, welche gewöhnlich in ſolchen Anſtalten ſich finden, im Auge haben wollte? Der Gelehrte im eigentlichen Sinne hat, wenn man ihn für ſich allein betrachtet, unſtreitig andere Bildungsbedürfniſſe, als der künftige Prediger, und dieſer wieder andere als der practiſche Arzt. Wie will man nun die verſchiedenartigen Bildungsintereſſen vereinigen? Wird man ſich nicht der Gefahr ausſetzen, dem Arzte z. B. etwas aufzubürden, was er für ſeinen Beruf nicht bedarf, weil es gerade für den Gelehrten nützlich und nothwendig iſt? Oder wird man nicht vielleicht dem künftigen Prediger ein Bildungsmittel entziehen, wenn man die Sphäre des künftigen practiſchen Juriſten bei der Anlegung von Gymnaſialunterrichtsplänen ins Auge faßt?

Die Mannichfaltigkeit der Lehrpläne in den Gymnaſien der verſchiedenen deutſchen Staaten, und der Wechſel derſelben, der in einigen von ihnen in neuerer Zeit bemerklich geworden iſt, hat lediglich ſeinen Grund darin, daß man im Voraus als gewiß annahm, das Gymnaſium ſolle eine Vorbildungsanſtalt für gewiſſe Stände ſein. Man ſah bald die alten Sprachen für das ausſchließliche Bildungsmittel an, bald brachte man auch Realien auf den Lectionsplan, bald forderte man überhaupt eine höher geſteigerte formale Bildung, je nachdem man das Gymnaſium für eine Schule entweder für Philologen, oder für Staatsbeamte, oder für Gelehrte im weitern Sinne des Wortes halten zu müſſen glaubte.

Wenn man über das Weſen der Gymnaſialbildungsanſtalten ins Klare kommen will, ſo darf nicht von dem ausgegangen wer-

Digitized by Google

den, was ſie jetzt hier oder da ſind, wofür ſie hier und da gelten; ſondern es muß eben erſt aufgeſucht werden, was ſie ſein ſollen. Dies kann nur dadurch geſchehen, daß man weiter zurückgeht, bis auf den Punkt, von welchem aus das ganze Syſtem der Schulen entwickelt werden muß. Dieſer Punkt iſt das Leben im Staate, aus welchem ſich die Bildungsbedürfniſſe ergeben. Sauſe hat dies allerdings gefühlt; er ſcheint dieſen Anfangspunkt aber zu einſeitig aufgefaßt zu haben.

Das Leben im Staate, in welchem ſich das Menſchenleben nur darſtellen ſoll, erfordert von Allen, welche daran Theil nehmen, einen gewiſſen Grad geiſtiger Bildung, damit jeder Staatsbürger die Stelle, welche Gott ihm in dem gemeinſchaftlichen Lebensverbande angewieſen hat, ausfüllen und ſeinen geſellſchaftlichen Pflichten genügen könne. Aber nicht alle Staatsbürger können und dürfen in Hinſicht der Bildung auf gleicher Stufe ſtehen; ſie brauchen es auch nicht. Sie können es nicht, weil die Gaben und Kräfte des Geiſtes und die Mittel, zur Bildung zu gelangen, verſchieden ſind; ſie brauchen es nicht, weil nicht Jeder dieſelben Geſchäfte und Pflichten im Staatsverbande hat; ſie dürfen es nicht, weil Gleichheit der Bildungsſtufe auch gleichartige Beſchäftigung und gleichen Rang aller Bürger nothwendig machen würde. Ich darf hier wohl die in der menſchlichen Natur und in den geſellſchaftlichen Verhältniſſen ſelbſt begründete Nothwendigkeit der verſchiedenen Stände als ausgemacht vorausſetzen; aber aus dieſer Verſchiedenheit folgt unmittelbar auch die Nothwendigkeit verſchiedener Grade von Bildung.

So wie ſich in dem Menſchen Geiſt und Materie vereinigen, ſo tritt auch in dem Staate, als einer Vereinigung von Menſchen zur Erreichung ihrer Lebensbeſtimmung, ein geiſtiges und materielles Leben hervor. Ein großer — der größte — Theil der Staatsbürger muß ſeine Thätigkeit vorzugsweiſe dem Materiellen zuwenden, indem er die Bedingungen des ſinnlichen Lebens durch Kultivirung des Bodens, durch Verarbeitung, Verſchönerung und Verbreitung der Naturerzeugniſſe ſchafft und erhält. Die phyſiſche Kraft, geregelt und geleitet durch den Geiſt, iſt hier die Hauptſache. Aber das Staatsleben kann nicht bloß auf materiellen Bedingungen beruhen, da es ja von Menſchen gebildet wird, alſo von Weſen, die außer dem Körper auch noch eine vernünftige Seele beſitzen; es muß nothwendig auch ein geiſtiges Princip den Staat beſeelen, oder der andere — kleinere — Theil der Staatsbürger muß ſeine Thätigkeit hauptſächlich auf die geiſtigen Intereſſen richten, und die geiſtigen Bedingungen, unter welchen ein

Digitized by Google

Zuſammenleben von Menſchen im Staate allein möglich wird, ſchaffen und ſichern. Es giebt demnach zwei Hauptſtände im Staate. Während der eine durch ſeine phyſiſche Kraft und durch ſeine auf die materiellen Intereſſen gerichtete Thätigkeit das Leben im Staate von ſeiner phyſiſchen Seite ſichert, ſorgt der andere dafür, daß die geiſtigen Intereſſen gewahrt, daß die materiellen Thätigkeiten geordnet und geregelt werden, daß alle Theile des Staatslebens in das rechte Verhältniß zu einander treten. Der eine handelt vorzugsweiſe im Leben, der andere denkt über das Leben und geſtaltet daſſelbe.

Die verſchiedene Sphäre, in welcher die beiden Hauptſtände ſich bewegen, macht auch einen verſchiedenen Grad von Bildung für beide nothwendig. Der Stand, deſſen Kräfte ſich mehr in materieller Thätigkeit äußern, bedarf keiner ſo hohen Bildung, wie der andere Stand; ja ſie würde ihm in ſeiner Thätigkeit nur hinderlich ſein, weil ſie ihm die Beſchäftigung mit der Materie, die Kultur des Bodens und die Verarbeitung der Naturerzeugniſſe nur verleiden, weil ſie ihn vom Handeln im practiſchen Leben abwenden und zur Speculation über das Leben hinführen müßte. Seine Bildung muß ſich ſtets an das wirkliche Leben anſchließen; ſeine Kräfte müſſen in Bezug auf die verſchiedenen Lebensverhältniſſe geübt ſein; er muß die Natur, ihre Kräfte und Wirkungen kennen, aber nur ſo weit braucht er ſie zu kennen, als die Anwendung für das Leben es erfordert; der Menſch und ſeine Verhältniſſe dürfen ihm nicht unbekannt bleiben, aber eine practiſche Bekanntſchaft reicht für ihn aus; das Göttliche muß ſich ihm in der Religion aufſchließen, aber nur als einfacher, auf göttliche Offenbarung geſtützter und vom Lichte der Vernunft erhellter Glaube, und es iſt nicht nöthig, daß er darüber ſpeculirt.

Ganz andere geiſtige Bedürfniſſe hat aber der andere Hauptſtand im Staate. Da er nicht bloß im Leben handeln, ſondern das Leben geſtalten, da er nicht bloß die Materie bearbeiten, ſondern die Geſetze und Regeln dafür auffinden und begründen, da er nicht allein die Lebensverhältniſſe der Wirklichkeit, ſondern auch der Idee nach kennen ſoll; ſo iſt es wohl natürlich, daß für ihn ein größeres Maaß geiſtiger Bildung erforderlich iſt. Zwar ſind es dieſelben Gegenſtände, auf welche er ſeine geiſtige Kraft zu richten hat, nämlich Natur, Menſch, Gott — oder das Leben überhaupt —; aber die Art und Weiſe, wie er dieſe Gegenſtände mit ſeinem Geiſte erfaßt, iſt eine andere, höhere. Ihm kann nicht eine practiſche Kenntniß der Natur, ihrer Kräfte und Erſcheinungen für das gewöhnliche Leben genügen; er muß vielmehr in die Tiefen der Natur

Digitized by Google

einzubringen, die Urkräfte und Urgeſetze zu erforſchen, die Erſcheinungen und Wirkungen in der Natur auf ihre Urſachen zurückzuführen und allgemeine Regeln für ſie aufzufinden ſuchen. Eine gewöhnliche Kenntniß des Menſchen und der menſchlichen Verhältniſſe reicht für ihn nicht aus; denn er ſoll ja das Menſchenleben ordnen und regeln, nicht bloß mit Menſchen leben und in menſchlichen Verhältniſſen ſich bewegen; daher muß er tiefer eindringen in die Natur des Menſchen; er muß ſich ſeine Beſtimmung klar zu machen ſuchen; er muß das menſchliche Leben in der Idee ergreifen, um die Wirklichkeit darnach geſtalten zu können. Endlich bedarf er auch einer tiefern Einſicht in die Religion und in die ſittlichen Grundſätze, damit er theils die religiöſe Ueberzeugung der Glieder des andern Standes hervorrufen und befeſtigen, und ſie durch Belehrung zu einem wahrhaft chriſtlichen Leben führen, theils ſelbſt als Muſter chriſtlichen Glaubens und chriſtlicher Tugend denen des niedern Standes vorleuchten könne.

Wir haben demnach im Allgemeinen zweierlei Arten von Schulen im Staate nöthig, nämlich Schulen für das Volk und Schulen für die Höheren. In jedem der beiden Hauptſtände aber zeigen ſich wieder verſchiedenartige Richtungen, und jeder zerfällt daher in mehrere Abtheilungen, die ſich durch die Art ihrer Thätigkeit von einander unterſcheiden. Während ein Theil der Glieder des einen Standes den Boden bebaut, um der Erde Erzeugniſſe abzugewinnen, iſt ein anderer beſchäftigt, die Naturerzeugniſſe zu verarbeiten; ein dritter, die rohen Stoffe durch die Kunſt in einem höhern Grade zu veredeln; ein vierter die Verbreitung der Natur- und Kunſtproducte zu befördern u. ſ. w. und in jeder Hauptabtheilung erhält die Thätigkeit wiederum verſchiedenartige Richtungen auf das Beſondere und Einzelne. Es ergiebt ſich hieraus auch eine Verſchiedenartigkeit der Bildungsbedürfniſſe für die Glieder dieſes Standes. Denn der Landmann bedarf begreiflicher Weiſe keines ſo hohen Grades geiſtiger Bildung, als der Bürger, und dieſer wiederum nicht, als der Künſtler oder der Kaufmann. Nun kann zwar der öffentliche Unterricht nicht die beſondern Bedürfniſſe der Individuen berückſichtigen, denn dies würde weder nothwendig, noch ausführbar ſein; aber die Bedürfniſſe ganzer Klaſſen, z. B. des Bauern-, Bürgerſtandes, der Kaufleute u. ſ. w., muß er ins Auge faſſen, um ihnen einen Grad von Lebensbildung zu geben, wie ihre Verhältniſſe ihn erfordern. So verſchiedenartig aber die Bildungsbedürfniſſe des zweiten Standes (wir wollen ihn, weil er die bei weitem größte Menge der Staatsbürger in ſich ſchließt, das Volk nennen, mit welcher Benennung wir aber hier keinen

Digitized by Google

irgend nachtheiligen Nebenbegriff verbinden) ſind, wenn man die ſich in ihm zeigenden, von einander abweichenden Hauptrichtungen ins Auge faßt, ſo iſt doch für Alle Kenntniß des Lebens und Ausbildung der Seelenkräfte bis zu einem gewiſſen Grade nothwendig. Dieſen Grad muß erſt Jeder erlangt haben, bis er für ein beſonderes Lebensverhältniß ſich weiter ausbilden kann. Wir bedürfen daher in einem Staate zuerſt allgemeiner Volksſchulen, in welchen in dem unterrichtet wird, was Jeder im Volke bedarf, um in der Staatsgeſellſchaft ein wahrhaft menſchliches Leben führen zu können. Für diejenigen Klaſſen des Volkes nun, denen der niedrigſte Grad geiſtiger Ausbildung im Allgemeinen nicht genügen kann, z. B. für den höhern Bürgerſtand, müſſen noch beſondere Volksſchulen oder Specialſchulen errichtet werden. Dieſe ſind z. B. die Gewerbeſchulen, höhern Bürgerſchulen, polytechniſchen Inſtitute, Forſtſchulen, Handelsſchulen u. ſ. w.

Eben ſo verhält es ſich mit dem erſten Stande, den ich den Stand der Höhern nennen will. Auch in ihm ſind verſchiedene Richtungen der Kräfte und Thätigkeiten ſichtbar. Ein Theil ſeiner Glieder widmet ſich dem theoretiſchen Studium der Wiſſenſchaften, ein anderer dem Lehramte, ein dritter dem Richteramte, ein vierter dem Dienſte der Kirche, ein fünfter der Medicin u. ſ. w.; und ſo ſucht Jeder in einem beſonderen Fache für das höhere Leben thätig zu ſein, und zu der Geſtaltung deſſelben das Seinige beizutragen. Aber Alle haben bis zu einem gewiſſen Grade dieſelben Bildungsbedürfniſſe; ſie müſſen nämlich Alle das Leben von einem höhern Standpunkte kennen gelernt, ſie müſſen ſich eine wiſſenſchaftliche Lebenskenntniß erworben haben. Denn da alle Lebensverhältniſſe in genauer Verbindung und Wechſelwirkung mit einander ſtehen, ſo kann Niemand in einem beſondern *Amte*, z. B. im Lehramte, ordentlich thätig ſein, wenn er nicht das geſammte Leben von der idealen Seite kennt, und da Jeder im Leben ſich bewegt, ein Theil des Geſammtlebens im Staate iſt, und da er als Höherer auch ein ſeinem Stande angemeſſenes Leben führen muß, ſo iſt ihm Kenntniß, und zwar eine höhere, des Lebens unumgänglich nothwendig. Wir brauchen alſo für den Stand der Höhern zunächſt allgemeine Schulanſtalten, in welchen diejenigen, welche in den Stand der Höhern treten wollen, eine angemeſſene Bildung, nämlich eine wiſſenſchaftliche Kenntniß des geſammten Lebens, ſich aneignen können. Zur Ausbildung für beſondere Richtungen und Arten der Thätigkeit im höhern Leben bedarf es dann noch beſonderer höherer Schulen, z. B. Schu-

Digitized by Google

len für künftige Geiſtliche, Lehrer, Aerzte, Gelehrte (im engern Sinne) u. ſ. w.

Aber auch die Glieder der Hauptſtände, die Höhern und das Volk, haben in Hinſicht ihrer Vorbildung für den Unterricht überhaupt noch gemeinſame Bedürfniſſe. Der eigentliche Unterricht, ſowohl der höhere, als der für das Volk, wird nur möglich, wenn durch zweckmäßige Vorübungen die Geiſteskräfte der Schüler geweckt, und wenn ſie in den Beſitz der zur weitern Ausbildung für das höhere oder niedere Leben nothwendigen Mittel, vor Allem des Leſens und Schreibens, gelangt ſind. In Hinſicht dieſes Vorunterrichts findet zwiſchen der höheren und der Volks-Schule keine Verſchiedenheit Statt; er iſt für beide gleich unentbehrlich. Hierdurch erhalten wir noch eine Art von Schulen, welche im eigentlichen Sinne allgemeine, d. h. für alle Staatsbürger ohne Unterſchied beſtimmte, ſind. Ich nenne ſie Elementarſchulen. Gewöhnlich ſind die Elementarſchulen mit den Volksſchulen verbunden. Daß die Kinder der Vornehmeren in der Regel nicht in dieſen mit den Volksſchulen verbundenen Elementarſchulen vorgebildet werden, kann auf unſere Unterſuchung gar keinen Einfluß haben; dies iſt nicht nothwendig, wenigſtens nicht in Rückſicht auf die Unterrichtsbedürfniſſe, ſondern nur zufällig. Es gehen ja Viele in den Stand der Höheren über, welche ihre Vorbildung in dieſen Elementarſchulen erhielten.

In einem Staate ſind alſo zur Befriedigung aller Bildungsbedürfniſſe folgende Schulanſtalten erforderlich:

Elementarſchulen.

- Schulen für das Volk.
  - Allgemeine Volksſchulen.
  - Specialſchulen.
    - Sonntagsſchule, Gewerbeſchule, Realſchule, Handelsſchule ꝛc.
- Schulen für die Höheren.
  - Schulen für die allgemeine wiſſenſchaftliche Bildung.
  - Specialſchulen.
    - Bildungsanſtalten für Gelehrte, Geiſtliche, Juriſten ꝛc. gewöhnlich mit einander zu einer Geſammtheit unter dem Namen Univerſität verbunden.

Wenn dieſe Entwickelung des Schulſyſtems im Staate, die freilich nur im Umriſſe geſchehen könnte, richtig iſt, ſo läßt ſich nun leicht die Stellung der Gymnaſien erkennen. Sie ſollen nämlich nichts Anderes ſein, als Schulen für allgemeine wiſſen-

ſchaftliche Lebensbildung; alſo auf keinen Fall bloße Vorbereitungsanſtalten für künftige Gelehrte oder Staatsbeamte. Die Gelehrten und Staatsbeamten müſſen allerdings, ehe ſie zu ihren beſondern Studien übergehen, im Gymnaſium vorgebildet werden, weil eine allgemeine wiſſenſchaftliche Bildung für ſie Bedürfniß iſt; aber nicht umgekehrt darf man ſchließen, daß allgemeine wiſſenſchaftliche Bildung die Aufgabe der Gymnaſien darum iſt, weil ſie Vorſchulen für Gelehrte und Staatsbeamte ſeien.

Es gibt eine nicht kleine Parthei, beſonders auch unter den Gymnaſiallehrern, welche aus Mißverſtand gewaltige Scheu vor der Lebensbildung hat, und welche meint, daß alle wahre höhere Bildung verloren gehen würde, wenn man Bildung für das Leben zur Aufgabe der Gymnaſien machen wollte. Dieſe Anſicht beruht auf einem Irrthume, auf der Verwechſelung der Lebensbildung mit der Bildung für den ſpeciellen Beruf, dem der Zögling einſt angehören wird, oder mit der Aneignung derjenigen materiellen Kenntniſſe, welche er in einem künftig zu übernehmenden Amte oder Geſchäfte braucht. Von ſpecieller Berufsbildung iſt hier aber nicht die Rede, wenn ich von Lebensbildung ſpreche. Ich verſtehe vielmehr darunter die Befähigung, in der Gemeinſchaft mit andern Menſchen ein wahrhaft menſchliches, d. h. ſelbſtſtändiges und vernünftiges Leben zu führen; und es ſieht wohl Jeder ohne weitern Beweis ein, daß der Zweck der Schule nur dahin gehen kann, dieſe Befähigung ihren Schülern zu verſchaffen. Eine allgemeine menſchliche Ausbildung, oder eine Herausbildung des rein Menſchlichen eines Individuums an ſich, ohne Rückſicht auf das gemeinſchaftliche Leben der Menſchen, iſt ein Unding, da der Menſch beſtimmt iſt, in der Geſellſchaft ſeines Gleichen zu leben, nicht aber für ſich allein, und da ſchon die Bildung eines Menſchen durch einen andern ein gemeinſchaftliches Leben vorausſetzt.

Wenn der Schüler für das Leben gebildet werden ſoll, ſo entſteht aber die Frage, auf welche Weiſe dies geſchehen kann, geſchehen muß? Dieſe Frage wird verſchieden beantwortet. Viele glauben, daß dies am beſten geſchehen könne durch Uebung und Ausbildung der Seelenvermögen, oder, wie man zu ſagen pflegt, durch formale Bildung. Sie meinen, wenn nur die geiſtigen Kräfte geweckt und geübt werden, ſo würde ſich der Schüler ſchon in ſeinem künftigen Leben zurechtfinden können, ſo ſei er für alle Lebensverhältniſſe gebildet. Wahr iſt es, daß die Kräfte des Geiſtes geweckt und geübt ſein müſſen, um ein wahres Menſchenleben führen zu können; aber eine blos theoretiſche oder formale Ausbildung in dem gewöhnlichen Sinne kann doch unmöglich ausreichend

ſein.

Digitized by Google

ſein. Denn es kann das Urtheilsvermögen eines Menſchen durch zweckmäßige Uebungen an irgend einem Gegenſtande, oder an mehrern Gegenſtänden ſehr gebildet ſein, ohne daß derſelbe dadurch allein ſchon befähigt iſt, auch über Gegenſtände und Verhältniſſe im Leben richtige Urtheile zu fällen. Nur über diejenigen Dinge und Verhältniſſe kann man richtig urtheilen, die man kennt, und genau kennt. Uebung und Ausbildung der Seelenkräfte iſt daher zwar unentbehrlich für die wahre Lebensbildung, aber eben ſo unentbehrlich iſt die Kenntniß der Grundlagen und Verhältniſſe des Lebens ſelbſt, und es iſt ſomit klar, daß die Lebensbildung nicht in einer bloß formalen oder theoretiſchen Ausbildung der Geiſteskräfte beſtehen kann.

Den Formaliſten entgegen ſtehen die Realiſten, oder die Anhänger der Meinung, daß die Lebensbildung in der Erlernung von Sachkenntniſſen, die im Leben brauchbar ſind, beſtehe. Es iſt nicht zu leugnen, daß auch dieſe Anſicht etwas Wahres an ſich hat. Denn ohne gewiſſe Sachkenntniſſe iſt ein wahrhaft menſchliches, d. h. ſelbſtſtändiges und vernünftiges Leben gar nicht möglich. Dagegen iſt es aber auch gewiß, daß bloße Sachkenntniſſe, die für das Leben nützlich und brauchbar ſind, noch keine wahre Lebensbildung geben, wenn ſie nicht das ganze Leben, oder die Grundlagen deſſelben umfaſſen, wenn ſie nicht zu einem Ganzen vereinigt ſind, und wenn nicht zugleich dadurch die formale Bildung des Geiſtes erzielt wird.

Die Grundlagen des wahrhaft menſchlichen Zuſammenlebens ſind die Natur, der Menſch und Gott. Ich kann dieſes hier nicht ausführlich nachweiſen und begründen; ich darf aber wohl vorausſetzen, daß die Richtigkeit dieſes Satzes von allen Seiten zugegeben werden wird, da es zu klar einleuchtet, daß der Menſch ohne Kenntniß der Natur, ohne Kenntniß des Menſchen und der menſchlichen Verhältniſſe und ohne Kenntniß Gottes und ſeines Verhältniſſes zu ihm nicht ſelbſtſtändig und vernünftig (moraliſch und mit Ueberlegung) leben und handeln könnte. Die Lebensbildung beſteht alſo in nichts Anderem, als in der Bekanntſchaft mit dieſen drei Gegenſtänden, die das ganze Leben umfaſſen, auf denen das menſchliche Sein beruht. Naturlehre, Menſchenlehre und Gotteslehre ſind alſo die drei Hauptgegenſtände alles Unterrichts, die in keiner allgemeinen Schule, ſie mag für das Volk oder für die Höheren beſtimmt ſein, fehlen dürfen, wenn nicht der Unterricht mangelhaft ſein ſoll. Um aber in den vollſtändigen Beſitz dieſer Kenntniſſe zu gelangen, bedarf es der Sprache, Zahl und

Form; und wir erhalten ſonach drei andere Unterrichtsgegenſtände für die allgemeine Schule, die man, wenn auch nicht vollkommen angemeſſen, die drei formalen Unterrichtsgegenſtände nennen kann.

So wie aller (allgemeiner) Unterricht Lebensunterricht ſein muß, ſo muß der Gymnaſialunterricht ein Unterricht für das höhere Leben ſein, oder das Gymnaſium muß es ſich zur Aufgabe machen, ſeine Schüler für das höhere Leben zu bilden. Naturkunde, Menſchenkunde und Religionslehre, nebſt Sprache, Zahl und Form, ſind alſo Unterrichtsgegenſtände des Gymnaſiums, wie der Volksſchule. Da aber für die Höheren auch eine höhere Lebensbildung Bedürfniß iſt, ſo muß freilich die Behandlung dieſer Unterrichtsgegenſtände im Gymnaſium eine ganz andere ſein, als in der Volksſchule. In dieſer muß der Lebensunterricht elementariſch, in jenem wiſſenſchaftlich betrieben werden.

Elementariſcher Unterricht iſt dem Wortſinne nach ein Unterricht in den Elementen oder Anfangsgründen einer Kenntniß, und iſt eigentlich dem wiſſenſchaftlichen Unterrichte nicht entgegengeſetzt, da auch die Elemente einer Kenntniß wiſſenſchaftlich behandelt werden können. Wenn aber der elementariſche Unterricht dem wiſſenſchaftlichen gegenüber geſtellt wird, ſo wird darunter ein ſolcher Unterricht verſtanden, der ſich genau an die Bedürfniſſe des praktiſchen Lebens anſchließt; der in die Lebenskenntniſſe nur ſo weit einführt, als dieſe Bedürfniſſe es erfordern; der nicht immer bis auf die letzten Gründe zurückgeht, ſondern ſich bei den meiſten Gegenſtänden begnügt, auf die Erſcheinungen und Reſultate aufmerkſam zu machen; der nicht zum philoſophiſchen Denken über das Leben befähigen, ſondern die Denkkraft nur ſo weit üben und ſtärken will, als die gewöhnlichen Verhältniſſe des Lebens es erfordern. Wiſſenſchaftlich wird aber der Unterricht, wenn er in die Lebensverhältniſſe tiefer eindringt, den Grund und Zuſammenhang der Erſcheinungen im Leben nachweiſ't, das Einzelne in Syſteme zuſammenfaßt, die Idee des Lebens immer vor Augen hat, und das philoſophiſche Denken befördert. Ein ſolcher wiſſenſchaftlicher Lebensunterricht iſt für die Höheren unabweislich nothwendig, da ſie in dem geſellſchaftlichen Leben ordnend, geſtaltend und leitend thätig ſein, da ſie durch tiefere Forſchungen die Glieder des Volkes über ihr Leben aufklären und ſie in den Stand ſetzen ſollen, ihr Leben immer mehr den Forderungen der Vernunft gemäß zu geſtalten.

Daß ſo vieler Streit darüber geführt werden konnte, ob Rea-

Digitized by Google

lien in das Gymnaſium aufgenommen werden dürfen oder nicht, hat ſeinen Grund bloß darin, daß man ſich den Zweck des Gymnaſiums nicht auf die rechte Art klar zu machen ſuchte. Eine höhere Anſicht des Menſchenlebens iſt ohne tiefere Kenntniß der Natur, des Menſchen und deſſen Verhältniſſes zu Gott, ſo wie der Sprache, Zahl und der Form, als der unerläßlichen Mittel, in den Beſitz jener Kenntniſſe zu gelangen, gar nicht denkbar. Nur darüber kann vielleicht Streit entſtehen, in welcher Ausdehnung jeder dieſer Gegenſtände im Gymnaſium behandelt werden ſoll und behandelt werden darf. Dies dürfte aber nicht ſo ſchwer zu ermitteln ſein, als es vielleicht Manchem ſcheint.

Die Lebenskenntniſſe, wie ſie bereits angegeben worden ſind, haben in Bezug auf die Lebensbildung allerdings gleiche Wichtigkeit, in ſo fern keine fehlen darf, wenn nicht die Lebensbildung einſeitig und unvollkommen ſein und bleiben ſoll; aber in Bezug auf die Schule ſind ſie allerdings in ſo fern von ungleichem Werthe, als ſie nicht alle gleich umfaſſend ſind, und mithin auch nicht gleiche Zeit für ihre Behandlung in Anſpruch nehmen können. Die Naturkunde iſt zwar von weitem Umfange, aber von dem, der nicht das Studium der Natur zu ſeinem beſondern Lebensberufe macht, verlangt Niemand, daß er in das Einzelne der Naturkenntniß eindringe, ſondern man hält mit Recht eine allgemeine, aber in ihren Grenzen völlig klare Anſicht der Natur, ihrer Erzeugniſſe und der in ihr wirkenden Kräfte für ausreichend, und dieſer Gegenſtand bedarf aber auch im Gymnaſium verhältnißmäßig nur weniger Unterrichtsſtunden. Daſſelbe gilt von der Religionslehre. Denn obgleich dieſer Unterrichtsgegenſtand im Grunde der wichtigſte iſt, ſo kommt es doch in dem Gymnaſialunterrichte nicht auf philoſophiſche Speculation über das Göttliche, und nicht auf eigentlich theologiſche Bildung an, ſondern nur auf eine durch Vernunft und Offenbarung begründete Einſicht in das Verhältniß des Menſchen zu Gott, und auf Bekanntſchaft mit den religiöſen Ideen der Vorzeit im Allgemeinen. Deshalb braucht auch dieſem hochwichtigen Unterrichtsgegenſtande verhältnißmäßig nur wenige Zeit gewidmet zu werden. Von weit größerem Umfange iſt dagegen die Menſchenlehre. Denn das Leben erfordert nicht nur Kenntniß des Menſchen an ſich, ſeiner phyſiſchen und geiſtigen Natur, ſondern auch Kenntniß der mannichfaltigen menſchlichen Verhältniſſe; und für das höhere Leben iſt namentlich eine tiefere Kenntniß des menſchlichen Lebens in der Vorzeit durchaus nothwendig. Daher verlangt dieſer Unterrichtsgegenſtand auch die meiſte Zeit. Eben ſo

Digitized by Google

ſind unter den drei formalen Lehrgegenſtänden die Zahlenlehre und die Formenlehre für die Schule von minderer Bedeutung, als die Sprachlehre, indem vorzüglich die letztere es iſt, welche die Auffaſſung der Lebenskenntniſſe möglich macht. Daher muß dem Unterrichte in der Sprache mehr Zeit zugetheilt werden. Die Richtigkeit dieſer Andeutungen dürfte wohl kaum einem Zweifel unterliegen.

Die klaſſiſchen Studien, welche immer die Hauptſache in den Gymnaſien ausmachten, haben in der neuern Zeit manchen Gegner gefunden, ſie ſind aber auch von Vielen vertheidigt worden. Mancher wird mich vielleicht zu der Klaſſe der erſteren zählen, aber gewiß mit Unrecht, da gerade meine Anſicht von dem Gymnaſialunterrichte dieſen Studien überaus günſtig iſt. Die Gegner des klaſſiſchen Studiums gingen entweder von einer ſehr einſeitigen Lebensanſicht, oder von der falſchen Vorausſetzung aus, daß in dem Gymnaſium nur formale Bildung erzielt werden ſolle. Faßt man freilich nur die Bedürfniſſe des gewöhnlichen Lebens in's Auge, oder verlangt man von dem Gymnaſialunterrichte nur theoretiſche Uebung und Stärkung der Kräfte des Geiſtes, ſo erſcheinen die klaſſiſchen Studien für den Gymnaſialunterricht *nicht als* nothwendig, ja nicht einmal als vorzüglich wichtig, da ſie für das gewöhnliche Leben von keinem beſondern Nutzen ſind, und da Uebung und Stärkung der Seelenkräfte in einem hohen Grade auch ohne die alten Sprachen möglich iſt. Die Vertheidiger des Studiums der klaſſiſchen Sprachen verfehlten meiſt ihren Zweck, weil ſie die Nothwendigkeit deſſelben nicht tiefer begründeten, weil ſie ſeinen weſentlichen Zuſammenhang mit der Aufgabe des Gymnaſiums nicht gehörig nachwieſen, weil ſie ſich faſt nur auf den Nutzen deſſelben für die höhere Bildung beriefen. Damit iſt aber die Nothwendigkeit der klaſſiſchen Studien für den *Gymnaſialunterricht* durchaus nicht begründet, wenn nachgewieſen worden iſt, daß ſie Nutzen für die Gymnaſialſchüler haben. Denn dem Studium anderer Sprachen und einzelner Wiſſenſchaften läßt ſich bei rechter Betreibung Nützlichkeit, oft große Nützlichkeit, eben auch nicht abſprechen.

Nur dann erſcheint die Kenntniß des klaſſiſchen Alterthums als ein weſentliches, ja als das wichtigſte Stück des Gymnaſialunterrichts, wenn von der Idee der Lebensbildung ausgegangen wird. Denn eine höhere Anſicht vom Leben, höhere Lebensbildung kann nur dadurch vollſtändig erlangt werden, daß man nicht bloß das Leben in der Gegenwart, ſondern auch das Leben der Ver-

Digitized by Google

gangenheit und verſchiedener Völker kennen lernt, und ſieht, wie weit ſich die Idee des Lebens hie und da verwirklicht hat, daß man die Lebensanſichten klaſſiſcher Männer aus der Gegenwart und Vergangenheit ſtudirt, um daran den eigenen Geiſt und das eigene Urtheil zu bilden und die eigenen Lebensanſichten zu begründen und zu berichtigen. Der Umgang mit höher Gebildeten, mit klaſſiſchen Männern, iſt, das leuchtet wohl einem Jeden ein, für den ungemein wichtig, der ſelbſt nach höherer Lebensbildung ſtrebt, da ohne dieſen Umgang es ihm gar nicht möglich iſt, ſein Ziel zu erreichen. Nun iſt aber klar, daß dieſer Umgang mit ausgezeichneten Höheren nur durch die Schriften vermittelt werden kann, in welchen ſie ihre Anſichten und Ideen niedergelegt haben. Das Sprachſtudium erſcheint ſonach als das wichtigſte Bildungsmittel in dem Gymnaſialunterrichte, nicht wegen ſeines Nutzens für die Uebung und Stärkung der Seelenkräfte (obgleich derſelbe nicht zu verachten iſt), ſondern als der Schlüſſel zu der Gedankenwelt ausgezeichneter Männer der Gegenwart und der Vorzeit. Daß aber aus der Vergangenheit Rom und Griechenland für die höhere Lebensbildung von ganz beſonderer Bedeutung ſind, braucht wohl nicht erſt bewieſen zu werden, da es ſchon oft und gründlich bewieſen worden iſt. Griechenland und Rom zeigen uns in den glänzendſten Perioden ihrer Geſchichte ein Leben, das des tiefern Studiums Jedes würdig iſt, der nach höherer Bildung ſtrebt, und die großen Männer beider Staaten, von denen wir Schriften übrig haben, bieten einen ſolchen Reichthum der erhabenſten Gedanken, der würdigſten Anſichten des Lebens, der herrlichſten Ideen dar, daß Jeder darin eine treffliche Nahrung für den Geiſt und würdige Muſter und Vorbilder findet.

Die Einwendung, daß man auch durch gute Ueberſetzungen in die Gedankenwelt der ausgezeichneten Männer Griechenlands und Roms eindringen könne, und daß alſo das Erlernen der griechiſchen und lateiniſchen Sprache für den Gymnaſialſchüler nicht unumgänglich nothwendig ſei, iſt von gar keinem Gewichte. Denn daß durch Ueberſetzungen, wenn ſie auch noch ſo gut ſind, der eigenthümliche Geiſt der Alten nie wiedergegeben werden kann, daß dadurch der hohe Reiz und die Friſche der Anſichten und Ideen mehr oder minder verſchwindet, und daß dadurch das Alterthum mehr oder weniger moderniſirt wird, kann durchaus nicht mit einigem Grunde geleugnet werden. „Ueberſetzungen ſind nur Copien," welche die Lebensanſichten des Sprechenden nur unvollkommen darſtellen, und die Bildung jedes Volkes ſpiegelt ſich in der

Digitized by Google

Sprache. Wer daher das Leben in Griechenland und Rom wirklich kennen lernen, wer mit den Ideen und Anſichten der Griechen und Römer in ihrer Eigenthümlichkeit vertraut werden, wer mit den ausgezeichneten Männern jener Zeit wirklich einen vollſtändig bildenden Umgang pflegen will, der muß unumgänglich die Schriften derſelben in der Urſprache leſen, weil er nur dadurch ein treues Bild des Alterthums erhalten kann.

Wir müſſen uns aber vor dem Irrthume ſorgfältig hüten, als ob nur in Griechenland und Rom ſich ein des Studiums würdiges Leben finde, als ob nur die Lebensanſichten jener Völker für uns Muſter und Vorbild und Anreizung ſein könnten. Auch im Vaterlande findet ſich ein eigenthümliches Leben, ein Leben, das weit höher ſteht, als das des geſammten Alterthums, weil der chriſtliche Geiſt es weihet; auch das Vaterland hat Schriftſteller, die eine Fülle herrlicher Lebensanſichten in ihren Schriften niedergelegt haben. Darum muß auch die vaterländiſche Literatur in dem Gymnaſium Aufnahme und Pflege finden, und den Gymnaſialſchülern muß Geſchmack an dem Umgange mit den großen Männern des Vaterlandes beigebracht werden. Dagegen iſt das Studium neuerer Sprachen für den eigenthümlichen Zweck des Gymnaſiums nicht von ſo hoher Wichtigkeit, als das Studium der klaſſiſchen und vaterländiſchen Literatur, weil die Bildung und das Leben der europäiſchen Völker nicht ſo ſehr von einander verſchieden iſt. Die großartigen Lebensanſichten, die auf die Geſtaltung des Lebens und auf die Bildung bedeutenden Einfluß haben, finden ſich im Vaterlande eben ſo, wie in andern Ländern unſers Erdtheils, ſo daß das Studium klaſſiſcher Schriftſteller anderer neuern Nationen für die höhere Lebensbildung nicht durchaus nothwendig erſcheint. Dagegen gewährt aber doch die Kenntniß mancher neuern Sprachen, vorzugsweiſe der franzöſiſchen und engliſchen, ſo große Vortheile für die Höheren, daß ſie mit Recht unter die Unterrichtsgegenſtände der Gymnaſien aufgenommen werden, und um ſo mehr aufgenommen werden können, da ihre Erlernung verhältnißmäßig nur wenige Zeit erfordert.

Wenn ich behaupte, daß die Gymnaſien Anſtalten für allgemeine höhere Lebensbildung ſein ſollen, ſo kann meine Meinung natürlich nicht dahin gehen, daß in ihnen dieſe höhere Bildung vollendet werden müſſe. Dies würde ganz unmöglich ſein. Die Bildung des Menſchen kann nur das Produkt ſeiner eigenen Thätigkeit ſein; Jeder muß ſich ſelbſt erziehen und bilden. Schulen ſind nur Anſtalten, welche den Zweck haben, dieſe Selbſterziehung

Digitized by Google

möglich zu machen und zu erleichtern, oder ihre Schüler zu befähigen, ſich ſelbſt zu erziehen. Daher können auch die Gymnaſien ihre Schüler nur anleiten, ſich ſelbſt für das höhere Leben zu bilden. Dies geſchieht nicht bloß dadurch, daß ſie denſelben die Mittel an die Hand geben, welche zur Bildung für das höhere Leben nothwendig ſind (z. B. Sprachkenntniß), ſondern vornehmlich auch dadurch, daß ihnen Geſchmack an dem Studium des höhern Lebens und Luſt und Liebe zu demſelben beigebracht wird. Das Letztere iſt eben ſo wichtig, wie das Erſtere.

Wenn wir einen Blick auf die Gymnaſien werfen, wie ſie bis jetzt waren, ſo kann man nicht anders urtheilen, als daß ſie ihre eigenthümliche Aufgabe noch nicht vollkommen klar erkannt haben. Denn wenn auch die klaſſiſchen Studien in ihnen eine wichtige Stelle einnehmen, und wenn auch die Naturwiſſenſchaften in manchen betrieben werden, ſo fehlt doch noch die rechte Art und Weiſe des Unterrichts. Man legt einen zu großen Werth auf Sprachkenntniſſe an ſich, auf Grammatik und Kritik, man bildet die Schüler zu ſehr philologiſch, ohne zu bedenken, daß zwiſchen dem Studium der Philologie und dem Studium der alten Sprachen zum Behuf allgemeiner höherer Lebensbildung ein eben ſo großer Unterſchied iſt, als zwiſchen dem Religionsunterrichte auf dem Gymnaſium und den theologiſchen Studien, oder zwiſchen dem tiefern Studium der Naturwiſſenſchaften und dem naturhiſtoriſchen Gymnaſialunterrichte. Es iſt zwar nicht zu verkennen, daß auch unter den Gymnaſiallehrern richtigere Anſichten über die rechte Art des klaſſiſchen Studiums immer mehr ſich verbreiten; aber es gibt auch noch Viele, welche ſich von ihren Vorurtheilen nicht losmachen und zu der richtigen Anſicht erheben können.

Wie wichtig es ſei, daß die Gymnaſien ſich zu vollkommenen Anſtalten für wahre höhere Lebensbildung erheben, iſt nicht ſchwer einzuſehen. Denn die Höheren würden dann in ihren Berufskreiſen mit weit mehr Umſicht und Gediegenheit wirken, als es jetzt noch gar häufig der Fall iſt. Der Unbefangene kann unmöglich leugnen, daß unter einem großen Theil der Höheren ein auffallender Mangel an wahrer gediegener Bildung, eine nicht zu verkennende Lauheit und Halbheit, eine höchſt nachtheilige Gleichgültigkeit gegen die höhern und edlern Intereſſen der Menſchheit ſich findet, und daß dagegen deſto mehr Selbſtſucht und Gemeinheit ſich unter ihnen zeigt. Nun darf man zwar nicht von den Gymnaſien verlangen, daß in ihnen alle Schüler durchgebildet werden, aber fordern darf man doch, daß die große Mehrzahl in ihnen

Digitized by Google

eine edlere Richtung erhalte und für höhere Bildung gewonnen werde. Dies wird aber ſo lange nicht geſchehen können, als bis die Gymnaſien aufhören, bloße Sprachſchulen oder Anſtalten für höher geſteigerte formale Bildung zu ſein. Als ſolche tragen ſie zwar zur höhern Lebensbildung bei, aber ſie können dieſelbe nicht vollſtändig begründen. Uebrigens braucht wohl kaum erinnert zu werden, daß die Gymnaſien als allgemeine Bildungsanſtalten für das höhere Leben keine geringere, ſondern vielmehr eine höhere Würde in Anſpruch nehmen könnten, als ihnen jetzt ſchon gebührt.

Digitized by Google

IX.

Vermiſchte Aufſätze.

Digitized by Google

1.

Rede,

gehalten zur Eröffnung des erſten Lehrerfeſtes im Großherzogthume Weimar *).

Geliebte Amtsbrüder!

Es iſt mir der angenehme Auftrag geworden, Sie, die Sie ſich zur Begründung und zur Feier des erſten Lehrerfeſtes hier eingefunden haben, zu bewillkommnen und durch Darlegung der Idee des Feſtes den erſten Theil deſſelben einzuleiten. Indem ich dieſem Auftrage nachkommen will, befinde ich mich in einiger Verlegenheit. Denn mit Recht können Sie erwarten, daß meine Worte der Wichtigkeit der feſtlichen Zuſammenkunft angemeſſen ſind, und ich fühle doch lebhaft, wie wenig ich dieſer gerechten Anforderung werde entſprechen können, da Störungen und Hinderniſſe mannichfacher Art in den letzten Tagen vom ruhigen Nachdenken mich abzogen, und da ich überhaupt zweifeln muß, ob meine Kraft ausreicht, vor einer ſolchen Verſammlung, wie die gegenwärtige iſt, ſo zu ſprechen, daß Jeder ſich befriedigt fühlen kann. Im Vertrauen jedoch auf Ihre Nachſicht will ich die mir gewordene Aufgabe zu löſen ſuchen.

Je weniger der Zweck unſerer feſtlichen Zuſammenkunft außerhalb immer richtig gedeutet worden iſt, und je mehr Mißtrauen gegen dieſelbe dadurch erzeugt wurde, um ſo nöthiger ſcheint es

*) Das erſte Lehrerfeſt wurde gefeiert am dritten Pfingſtfeiertage 1832. Im folgenden Jahre fiel es aus; die Urſachen davon können hier nicht angeführt werden. In den Jahren 1834, 1835, 1836, 1837 und 1838 wurde es aber wieder gefeiert, jedesmal an einem andern Orte. Die Anzahl der Lehrer, welche an der Feier Theil nahmen, ſtieg gewöhnlich bis an hundert, und auch mehrere Geiſtliche nahmen Antheil. Die Idee des Feſtes iſt in der Rede ſelbſt aus einander geſetzt. Was die äußere Einrichtung betrifft, ſo wird der Vormittag des Feſttages mit Geſprächen und Vorträgen ausgefüllt; dann folgt ein frugales Mahl, und nach demſelben bleiben die Theilnehmer meiſt noch eine oder zwei Stunden zuſammen, ehe Jeder der Heimath wieder zuwandert.

Digitized by Google

mir, vor Allem das klar anzudeuten, was wir wollen, zumal da vielleicht auch Mancher unter uns ſein könnte, der etwas Anderes von unſerem Lehrerfeſte erwartet, als es bieten kann und bieten ſoll. So viel ich vernommen habe, werden aber über den Zweck des Lehrerfeſtes inſofern falſche Anſichten gehegt, als man daſſelbe bald als eine Schullehrerconferenz in größerem Maßſtabe, bald als eine Zuſammenkunft zu geſelliger Unterhaltung, bald als ein Mittel anſieht, zur Verfolgung beſtimmter Pläne nach Außen alle Lehrer des Großherzogthums feſt zu vereinen. Der Charakter des Lehrerfeſtes wird aber durch keine dieſer Anſichten ausgedrückt.

Unſer Lehrerfeſt ſoll keine Lehrerconferenz in dem Sinne ſein, den man gewöhnlich mit dieſem Worte verbindet. So nützlich auch dergleichen, der gegenſeitigen Belehrung vorzugsweiſe gewidmeten Zuſammenkünfte ſind, und ſo wenig der für ſeinen Beruf erwärmte Lehrer die Gelegenheit, ihnen beizuwohnen, von ſich weiſen wird, ſo ſehr iſt doch die Idee unſerer Zuſammenkunft von jenen Conferenzen verſchieden. Wenn dieſe mehr oder weniger einen amtlichen Charakter an ſich tragen, ſo ſoll derſelbe unſerem Lehrerfeſte fremd bleiben; wenn dort der Ernſt und die Belehrung vorherrſcht, ſo ſoll hier freundliche Geſelligkeit und ungezwungene Unterhaltung die Hauptſache ſein; wenn in den Conferenzen mehr über einzelne Gegenſtände des Unterrichtes und des Lehramtes geſprochen wird, ſo ſollen bei uns mehr die allgemeinen Verhältniſſe des Lehrerberufes und des Lehrerſtandes hervortreten; wenn dort Fortbildung in einzelnen Zweigen des Schulunterrichtes gefördert werden ſoll, ſo ſoll unſere feſtliche Zuſammenkunft hauptſächlich den Gemeingeiſt anregen und die Lehrer unſeres Landes einander näher bringen. Sie werden, liebe Amtsbrüder, hieraus erkennen, daß unſer Lehrerfeſt den hier und da beſtehenden Conferenzen keinen Eintrag thun will.

Eben ſo wenig darf daſſelbe aber als eine Zuſammenkunft angeſehen werden, der bloß geſelliges Vergnügen als Zweck unterliegt. Schon der Name Lehrerfeſt deutet hierauf hin, daß in demſelben eine höhere Bedeutung liegt, als gewöhnliche geſellige Unterhaltung. Wenn wir heute bloß zuſammengekommen wären, um uns auf alltägliche Art zu zerſtreuen und zu vergnügen, ſo würde der Name Lehrerfeſt nicht der paſſende ſein, da dieſe Art der geſelligen Unterhaltung nichts an ſich hat, was mit dem Namen Lehrer in eigentlicher Beziehung ſteht, und es würde ſich auch kaum der Mühe verlohnt haben, aus verſchiedenen Diöceſen uns hier zuſammen zu finden, wenn wir nur die Abſicht hätten, durch Geſpräche über allgemeine, den Lehrerberuf vielleicht gar nicht berüh-

Digitized by Google

rende Gegenſtände, oder durch Spiel und andere alltägliche geſellige Unterhaltungen uns zu vergnügen, da dieſe Art von Unterhaltung Jeder von uns gewiß näher und bequemer hätte haben können. Wir ſind, denke ich, hier zuſammengekommen als Lehrer, wir wollen uns hier als Lehrer vergnügen; und was könnte wohl für Lehrer, wenn ſie ſich allein zuſammenfinden, angenehmer ſein, als ſich auf freundliche Art über Angelegenheiten ihres Berufes und über ſolche Gegenſtände zu unterhalten, die damit in näherer oder entfernterer Beziehung ſtehen? Was könnte für Lehrer angenehmer ſein, als in ungezwungener Unterhaltung ſich zu beſprechen über die Lage des Schulweſens in näheren und ferneren Kreiſen, und ſich einander die Wünſche mitzutheilen, durch deren Erfüllung das Unterrichtsweſen und der Lehrerſtand gehoben würde? Was könnte dem Lehrer mehr Vergnügen gewähren, als freundliche Geſpräche mit ſeinen Amtsgenoſſen, in denen die Vorzüge und die Mängel unſerer Schulverfaſſung erwogen, die Anſichten über die allgemeinen Schulangelegenheiten ausgetauſcht und die Befürchtungen und Hoffnungen gegenſeitig mitgetheilt werden, welche in Bezug auf das Schulweſen und den Lehrerſtand bei der jetzigen Lage der Dinge gefaßt werden können? Ich glaube, und Sie glauben es gewiß Alle mit mir, daß hieraus für den Lehrer ein größeres Maß von Freude und ein edleres Vergnügen entſpringt, als aus den alltäglichen Beſchäftigungen, die zur Erholung dienen ſollen, und ich darf wohl überzeugt ſein, daß Sie, verehrte Anweſende, mit mir einverſtanden ſind, wenn ich die Tendenz unſeres Feſtes mehr auf geiſtiges, als auf ſinnliches Vergnügen beziehe.

Unſer Lehrerſtand ſoll endlich auch nicht eine förmliche Verbindung der Lehrer ſein, um beſtimmte Pläne nach Außen zu verfolgen. In der jetzigen vielbewegten Zeit erregt jede nicht alltägliche Zuſammenkunft von Männern Beſorgniſſe, indem man gewöhnlich fürchtet, daß ihr ein, wenn auch nicht laut ausgeſprochener Zweck unterliege, welcher mit den beſtehenden Geſetzen und mit der Ordnung im bürgerlichen Leben im Widerſpruche ſtehe. Ich glaube nicht zu irren, wenn ich die Vermuthung ausſpreche, daß auch unſere feſtliche Zuſammenkunft hin und wieder ähnliche Beſorgniſſe erregt hat. Zwar hat man uns gewiß nicht im Verdacht gehabt, daß unſere Zuſammenkunft politiſcher Natur ſei, und daß wir die Abſicht hätten, Veränderungen in den Staatsverhältniſſen herbei zu führen; aber man hat doch vielleicht hin und wieder geglaubt, daß wir nur darum zuſammenkommen wollten, um Klagen über unſere Schulverfaſſung auszuſprechen, um Wünſche für Aenderung beſtehender Schuleinrichtungen laut werden zu laſſen, um

Digitized by Google

uns gegenſeitig zu ermuthigen, manche Verhältniſſe des Lehrerſtandes anders zu geſtalten, und um gemeinſchaftliche Schritte zu verabreden zur Hinwegräumung einzelner Beſchränkungen, denen der Lehrerſtand unterworfen iſt. Einen ſolchen Zweck ſoll das Lehrerfeſt nach der Idee ſeiner Stifter nicht haben, darf ihn auch nie erhalten. Wir können und dürfen uns nicht zu einem feſten Vereine conſtituiren, um etwa gar den die Schulangelegenheiten leitenden Behörden unſeren Rath aufzudringen; wir können und dürfen uns nicht zum Organe des ganzen Lehrerſtandes unſeres Großherzogthumes aufwerfen, um deſſen Angelegenheiten bei den Behörden zu führen. Wir können dies nicht, weil in unſeren Zuſammenkünften der Natur der Sache nach eine ruhige, völlig unparteiiſche Erwägung und Beſchlußfaſſung in der Regel nicht möglich iſt, und weil das Lehrerfeſt nicht nur, den Anſichten ſeiner Gründer zufolge, dem Orte nach wechſeln ſoll, ſondern auch eben darum in ſeinen Theilnehmern jedes Jahr wechſeln wird, wodurch denn natürlich auch ein Wechſel und eine Unſicherheit in den Anſichten bedingt wird, welche die Faſſung und Ausführung beſtimmter Entſchlüſſe hindert. Wir dürfen es aber auch nicht. Denn die das Feſt beſuchenden Lehrer können nicht ſämmtliche Lehrer unſeres Landes vertreten, da ſie hierzu nicht beauftragt ſind, und wir maßten uns ja ſonſt auch gegenüber den Schulbehörden eine Macht an, welche in den Geſetzen und Gewohnheiten unſeres Landes nicht begründet iſt. Wenn es immer die Pflicht jedes Bürgers iſt, ſtreng innerhalb der Schranken der Geſetze ſich zu halten, ſo iſt dies beſonders in unſerer bewegten Zeit nothwendig, wo hier und da (man kann es nicht leugnen) über die durch das Geſetz geſteckten Grenzen hinausgegangen wird; und dem Lehrer legt ſein Beruf und ſeine Stellung dieſe Pflicht noch ganz beſonders an's Herz. Es bedarf aber auch gar keines eigenthümlichen Vereines der Lehrer unter ſich, um gewiſſe Angelegenheiten gemeinſchaftlich bei den Behörden zu betreiben; denn diejenigen, welche mit der Leitung und Verwaltung der Schulangelegenheiten betraut ſind, tragen anerkennungswerthe Sorge, daß die Verhältniſſe der Lehrer und der Schule den Bedürfniſſen der Zeit gemäß ſich immer beſſer geſtalten, und wenn auch im Ganzen und Einzelnen noch Wünſche genug übrig bleiben (denn wo fände ſich unter der Sonne irgend ein Verhältniß, irgend eine Einrichtung, welche trotz aller Bemühungen nicht noch zahlreiche Spuren der Unvollkommenheit und Mangelhaftigkeit alles Irdiſchen an ſich trüge?), ſo gibt es ja geſetzliche Wege genug, um dieſe Wünſche zur Kenntniß derer zu bringen, bei welchen ſie auf Berückſichtigung rechnen dür-

Digitized by Google

ſen, wenn ſie gerecht oder billig ſind und wenn die Verhältniſſe ihre Erfüllung geſtatten.

Sie werden, hochgeehrte Amtsbrüder, aus dem, was ich bisher von den irrigen Anſichten über unſer Lehrerfeſt ſagte, bereits geſehen haben, welche Idee ich von unſerem Lehrerfeſte habe. Erlauben Sie mir nun, dieſe Idee Ihnen noch beſtimmter und klarer darzulegen.

Der wahre Zweck unſeres Lehrerfeſtes, wie die Gründer ihn im Auge hatten, iſt ein dreifacher.

Wir beabſichtigen zuerſt, durch feſtliche, in jedem Jahre wiederkehrende Zuſammenkünfte die Lehrer unſeres Großherzogthumes oder wenigſtens der näher zuſammenliegenden Theile deſſelben einander näher zu bringen; ihnen Veranlaſſung zu geben, ſich gegenſeitig perſönlich näher kennen zu lernen, oder frühere perſönliche Bekanntſchaft von Zeit zu Zeit aufzufriſchen und zu erneuern, und durch freundſchaftlichen Austauſch der Anſichten und Erfahrungen in ungezwungener Unterhaltung ſich gegenſeitig zu belehren, zu tröſten, zu ermuthigen, zu erheben, zu begeiſtern. Ein ſolches Näherkommen der Lehrer unſeres Landes ſcheint mir für jeden Einzelnen in hohem Grade anziehend zu ſein. Es liegt gewiß eine reiche Quelle der Freude darin, wenn Männer gegenſeitig ſich kennen lernen, die durch gleichen Beruf und gleiches Intereſſe mit einander verbunden ſind und im Allgemeinen in gleichen Verhältniſſen leben; wenn ſie ihre Ideen, Anſichten und Wahrnehmungen ſich gegenſeitig mittheilen und unter einander ausgleichen; wenn ſie die beſonderen Verhältniſſe, unter denen ein Jeder von ihnen wirkt, nach und nach kennen lernen, die Schwierigkeiten, mit denen er in ſeinem Berufe zu kämpfen hat, und die Mittel, die er zu deren Hinwegräumung anwendet. Für diejenigen von Ihnen muß dieſes perſönliche Zuſammentreffen insbeſondere von großem Intereſſe ſein, welche früher durch das Zuſammenleben an dem Orte, wo Sie Ihre Vorbildung als Lehrer empfingen, mit einander ſchon näher bekannt und befreundet waren, ſpäter aus einander und mitunter wohl faſt ganz außer Berührung kamen. Aber nicht nur eine Quelle der Freude für jeden Einzelnen ſcheint mir in dem perſönlichen Näherkommen der Lehrer zu liegen, ſondern auch eine Quelle reichen Segens für den ganzen Lehrerſtand und für die Schule. Es kann unmöglich für die Schule und den Schulunterricht ohne wohlthätige Folgen bleiben, wenn Lehrer die Angelegenheiten ihres Berufes und ſolche Gegenſtände beſprechen, die mit ihrem Amte in näherer oder entfernterer Beziehung ſtehen. Der Gedanke weckt Gedanken, eine Anſicht ruft die andere hervor, jeder Widerſpruch führt zu genauerer Unterſuchung und Prüfung, jeder redlich ge-

führte wiſſenſchaftliche Streit leitet einen Schritt näher hin zur Wahrheit, jede Erfahrung wirft Licht auf andere Erfahrungen; die Beſonnenheit des reiferen Alters zügelt die unbeſonnene Raſchheit der Jugend, und an der ungeduldigen Regſamkeit dieſer belebt ſich die oft zu ſorgloſe Ruhe des Alters; Zufriedenheit tödtet die Unzufriedenheit; das Wort des Freundes tröſtet und ermuthigt; Begeiſterung zündet auch in Anderen die heilige Flamme der Begeiſterung an. Daher kann es gar nicht anders kommen, als daß unſere feſtlichen Zuſammenkünfte nicht nur auf die Förderung des Schulunterrichtes und der Schulerziehung, ſondern auch auf den ganzen Lehrerſtand und deſſen Freudigkeit in Erfüllung ſeiner Berufspflichten gedeihlichen Einfluß haben werden.

Unſer Lehrerfeſt ſoll aber auch zweitens dazu dienen, den Gemeingeiſt unter den Lehrern anzuregen. Ich habe, verehrte Amtsbrüder, ſchon oft gewünſcht, daß meine Worte in die Herzen derer dringen möchten, welche ſie hörten, aber ich habe dies kaum jemals ſehnlicher gewünſcht, als in dieſem Augenblicke, wo ich zu Ihnen vom Gemeingeiſte reden will. Dieſe Stunde würde zu den ſchönſten meines Lebens und Wirkens gehören, wenn meine Rede wiederklänge in der Bruſt aller Lehrer, die mich jetzt hören; wenn alle mit mir fühlten, daß der Mangel an Gemeingeiſt eines der augenſcheinlichſten Gebrechen des Lehrerſtandes iſt, das ſich täglich in tauſend Zeichen kund giebt; wenn alle mit mir überzeugt wären, daß es angelegentlichſte Sorge jedes Einzelnen ſein müſſe, dazu beizutragen, daß der unter den Lehrern ſo ſehr herrſchende Egoismus endlich einmal verbannt werde. Es iſt in den letzten Jahren gar viel, auch in unſerm Großherzogthume gar viel gethan und erſtrebt worden, um den Lehrerſtand zu heben und zu veredeln, um ſeine Verhältniſſe beſſer zu geſtalten, um ſein Wirken ſegensreicher zu machen, um ihm eine würdigere Stellung in der bürgerlichen Geſellſchaft zu geben: aber der Mangel an Einheit, die Selbſtſucht in dem Lehrerſtande iſt eins der größten Hinderniſſe geweſen, daß jene Bemühungen nicht immer die Folgen gehabt haben, die ſie außerdem hätten haben können, und daß für den Lehrerſtand nicht noch mehr geſchehen iſt. Es iſt eine von den Lehrern noch viel zu wenig beachtete Wahrheit, daß das wahre Heil des Lehrerſtandes nur von den Lehrern ſelbſt kommen kann; und es wird kommen, wenn jener Gemeingeiſt unter ihnen herrſchend wird, der auf jede rechtliche Art das Beſte des ganzen Standes fördert. Jeder Lehrer iſt nur ein einzelnes Glied des Lehrerſtandes, und er muß ſich als ſolches anſehen und als ſolches handeln; er darf bei ſeinem Thun nicht bloß ſich allein und ſeine

beſon-

Digitized by Google

beſonderen Umſtände, Bedürfniſſe und Wünſche im Auge haben, ſondern er muß ſeinen Blick zugleich auf das Ganze und Allgemeine richten; ſein Beſtreben darf ſich nicht darauf einſchränken, ſeiner Perſon allein eine angenehme Stellung zu verſchaffen, ſondern es muß auch dahin gerichtet ſein, daß der geſammte Lehrerſtand nach allen Seiten hin eine würdige Stellung erhalte, wie ſie ihm gebührt. Wollt Ihr wiſſen, an welchen näheren Kennzeichen man dieſen Gemeingeiſt erkennt? Wohl, ich will es Euch ſagen. Seht Ihr, liebe Amtsbrüder, einen Lehrer, der an Allem Antheil nimmt, was ſeinen Stand betrifft, was über dieſen geſprochen, was für oder gegen ihn gethan wird; der mit Beachtung der beſtehenden Verhältniſſe alle übertriebene und unangemeſſene Forderungen zurückhält, oder ihnen entgegentritt, wenn ſie irgend wo laut werden; der dagegen die wohlbegründeten Rechte des ganzen Lehrerſtandes vertritt und vertheidigt, wo ſich ihm eine Gelegenheit dazu zeigt; ſeht Ihr einen Lehrer, der ohne eine Spur von Neid der Vorzüge Anderer ſeines Standes ſich aufrichtig freut, weil ſie Licht auf den ganzen Stand werfen, das ja zuletzt auch auf ihn ſelbſt zurückſtrahlt; der nicht ſchadenfroh lacht, wenn die Unternehmungen eines ſeiner Collegen ſcheitern, ſondern der alle edle Beſtrebungen Anderer zum Beſten der Schule und des Lehrerſtandes ſchützt und fördert; der gegen ſeine Oberen weder unmännlich kriecht, noch in übertriebenem Selbſtvertrauen und Dünkel auf irgend eine Art die Beſcheidenheit und Ehrfurcht aus den Augen ſetzt, die er ihnen ſchuldig iſt; ſeht Ihr einen Lehrer, der keiner unwürdigen, d. h. ungeſetzlichen Zumuthung nachgiebt, dagegen dem Geſetze Gehorſam leiſtet, welcher nie entehrt, mag das Geſetz auch ſein, welches es will; einen Lehrer, der durch immer weiteres Fortſchreiten in ſeiner Lehrerbildung, durch gewiſſenhafte Erfüllung ſeiner Amtspflichten, durch ein würdiges Verhalten in allen amtlichen und außeramtlichen Verhältniſſen ſeinen Stand zu ehren ſucht; einen Lehrer endlich, der nicht nur über ſeine eigene ſittliche Würde mit eiferſüchtigem Auge wacht, ſondern auch mit Freundlichkeit und chriſtlicher Milde den in ſittlichen Irrthümern befangenen Mitbruder auf die rechte Bahn zurück zu leiten ſich beſtrebt, dagegen aber mit dem ganzen Ernſte des Mannes, ohne übel angebrachtes Mitleid und ſchonungslos den von ſich weiſ't und aus dem Lehrerſtande zu entfernen ſucht, welcher trotz aller Fingerzeige, freundſchaftlichen Mahnungen und Warnungen beharrlich fortfährt, durch Sittenloſigkeit das Seelenheil von Generationen zu gefährden und ein Schandfleck ſeines Standes zu ſein: — ſeht Ihr einen ſolchen Lehrer, dann könnt Ihr überzeugt ſein, daß der edelſte Gemeinſinn

Digitized by Google

ihn beſeelt. — Hier, meine theuren Amtsbrüder, habt Ihr die Kennzeichen des edlen Gemeingeiſtes, den ich allen Lehrern aus tiefſtem Herzen wünſche. Jeder von Ihnen greife nun in ſeine Bruſt und ſehe zu, ob er dieſen Gemeingeiſt da finde. Heil Jedem, der nicht vergebens ſucht! Heil dem Lehrerſtande, wenn keiner vergebens ſucht!

Nichts iſt aber dem Gemeingeiſte nachtheiliger, als das iſolirte Leben. In demjenigen Lehrer, der ſich von ſeinen Mitarbeitern im Schulgarten abſchließt und nicht zuweilen mit Amtsgenoſſen ſich zuſammenfindet, um mit ihnen über Angelegenheiten der Schule und des Lehrerſtandes ſich zu beſprechen: in dieſem Lehrer wird nie Gemeingeiſt erwachen, oder der vielleicht früher in ihm vorhandene wird allmählig wieder erlöſchen. Dagegen giebt das gemeinſchaftliche Zuſammenſein Vieler dieſem Geiſte die beſte Nahrung. Im zahlreichen Vereine von Amtsgenoſſen hebt ſich die Bruſt höher, da fühlt man ſich als Glied einer großen Kette und edle Empfindungen und Segen verheißende Vorſätze erfüllen den Geiſt. — Der Gemeingeiſt, den ich rühmte, darf aber nicht in Kaſtengeiſt ausarten, der das Standesintereſſe auf Koſten anderer Stände befördert, an unweſentlichen Dingen und Vorurtheilen hartnäckig feſthält, ungemeſſene Forderungen macht und mit Geringſchätzung auf andere Stände herabſieht. Ein ſolcher Kaſtengeiſt möge nie in dem Lehrerſtande Eingang finden.

Der Zweck des Lehrerfeſtes geht aber auch drittens dahin, den Lehrern eine paſſende Gelegenheit darzubieten, gemeinſchaftlich Pläne zu Nutz und Frommen des Schulunterrichtes und des Lehrerſtandes anzuregen, wenn dieſelben ganz in den Kreis der Befugniſſe der Lehrer fallen. Es giebt manche Gegenſtände und Angelegenheiten des Unterrichtes, über welche die Anſichten der einzelnen Lehrer noch ſehr ſchwankend ſind, und wenn ich auch nicht zu denen gehöre, welche das Heil der Schule in der äußern Form und in der Uniformirung der Schuleinrichtungen ſuchen, wenn ich auch feſt überzeugt bin, daß freie Bewegung jedes Lehrers innerhalb der nothwendigen allgemeinen Schranken die Grundbedingung des Gedeihens der Schule und des Unterrichtes iſt, ſo giebt es doch, meiner Meinung nach, manche Einrichtungen und Angelegenheiten, in Betreff welcher eine gemeinſame Beſprechung und eine Uebereinkunft unter den Lehrern nur erwünſcht und nützlich ſein kann. Es gehören hierher z. B. die Orthographie, die Lehrbücher und Lehrhülfsmittel. Wäre es nicht möglich, daß unſere feſtlichen Zuſammenkünfte dazu beitragen könnten, daß in Hinſicht der Orthographie in unſeren Schulen übereinſtimmende Grundſätze geltend, daß Plane

zu Lehrbüchern gefaßt würden, die den Bedürfniſſen unſerer Schulen und den Anforderungen der Mehrzahl des Lehrerſtandes ganz beſonders entſprächen, und daß das gemeinſchaftliche Nachdenken auf Herbeiſchaffung zweckmäßiger Lehrhülfsmittel ſich richtete? Aber auch manche andere Angelegenheiten des Lehrerſtandes, deren Ordnung die Schulbehörden den Lehrern ſelbſt überlaſſen, könnten durch Vermittelung unſerer jährlichen Zuſammenkünfte in Erwägung gezogen und zu deren zweckmäßiger Anordnung der erſte Schritt gethan werden. So wäre es, um nur eines einzigen Beiſpiels jetzt zu erwähnen, wohl der Mühe werth, einmal die Frage in Anregung zu bringen, ob nicht von dem Lehrerſtande ſelbſt etwas gethan werden könnte, um die leider nicht allzuſelten vorkommende betrübende Erſcheinung möglichſt zu verhüten, daß Lehrer in ihrer Sittlichkeit von Stufe zu Stufe immer tiefer ſinken, zum unerſetzlichen Nachtheile der geiſtigen und ſittlichen Bildung ganzer Geſchlechter, bis ſie zuletzt aus ihrem Amte entfernt werden müſſen. Die Behörden wachen zwar über jeden Lehrer, aber ich bezweifle faſt, daß ihr Wirken allein ausreicht; der Lehrerſtand ſelbſt muß ihr edles Streben nachdrücklich unterſtützen *).

Es lag mir ob, als Einleitung zu dem Feſte die Idee und Einrichtung deſſelben darzulegen. Ich habe verſucht, mich dieſer Obliegenheit zu entledigen, und ich heiße Sie nun, verehrte Amtsbrüder, hier herzlich willkommen! Möge keiner von Ihnen Erwartungen mitgebracht haben, die nicht erfüllt werden können; möge Jeder wenigſtens einigermaßen ſich befriedigt fühlen, wenn die feſtliche Zuſammenkunft geendet hat; möge heitere Freude in unſerem Kreiſe herrſchen, bei welcher aber das Ernſte und Eigenthümliche des Feſtes nicht vergeſſen wird. Es ſind mancherlei Beſorgniſſe über unſere feſtliche Zuſammenkunft gehegt worden, und es ſchien ſogar, als ob derſelben Hinderniſſe in den Weg gelegt werden ſollten. Ich darf es aber wohl als gewiß ausſprechen, daß Sie, verehrte Amtsbrüder, durch ein würdiges Benehmen und durch Vermeidung alles deſſen, was anſtößig werden könnte, jene Beſorgniſſe (die gewiß aus wohlmeinendem Sinne hervorgingen) als ungegründet darſtellen und die Würde des Lehrerſtandes in jeder Hinſicht wahren werden.

Indem ich Sie freundlich hier willkommen heiße, bitte ich jeden von Ihnen angelegentlichſt, nach Kräften zur Verſchönerung

---

*) Es folgt nun eine Stelle, welche ſich auf die Einrichtung des erſten Lehrerfeſtes bezieht, und die, als von nur lokalem Intereſſe, hier wegbleibt.

Digitized by Google

des Feſtes und zur Erreichung ſeines Zweckes beizutragen. Laſſen Sie uns durch heitere Lehrergeſpräche in freundlichen Verkehr mit einander treten; laſſen Sie uns denken, daß wir unter Freunden uns befinden, wo ängſtliche Zurückhaltung nur ſtörend iſt. Ich irre mich wohl nicht, wenn ich vorausſetze, daß uns Alle, die wir hier verſammelt ſind, ein freundliches Band umſchlingen wird und daß ſelbſt diejenigen, die ſich früher nicht oder nur wenig kannten, hier nicht als Fremde ſich betrachten werden. Laſſen Sie uns in unſern Geſprächen des Guten, das die neuere und neueſte Zeit der Schule und dem Lehrerſtande in ſo reichlicher Fülle gebracht hat, dankbar gedenken, aber auch die Mängel und Unvollkommenheiten in dem Gebiete der Volksſchule beſcheidenen Sinnes erwägen, laſſen Sie uns nicht nur von den Leiden, ſondern auch von den Freuden des Lehrerberufes zu einander reden; laſſen Sie uns unſern Blick nicht nur rückwärts in die Vergangenheit, ſondern auch vorwärts in die Zukunft richten, die in ihrem dunkelen Schooße hoffentlich heitere Looſe für unſern Stand birgt!

Indem ich noch einmal Ihnen ein herzliches „Willkommen" entgegenrufe, ſpreche ich den Wunſch aus, daß unſer Lehrerfeſt nicht ohne Segen bleiben, daß es dazu beitragen möge, die Weimariſchen Lehrer immer enger durch das Band gegenſeitiger Achtung und freundlicher Geſinnungen zu vereinigen, in ihnen Liebe zur Schule immer mehr anzufachen und ſie zu begeiſtern zu unermüdeter Thätigkeit für die heilige Sache der Bildung und für das ſteigende Wohl des Lehrerſtandes. Möge es dazu beitragen, daß die Wichtigkeit dieſes Standes unter den Lehrern ſelbſt und außerhalb des Kreiſes derſelben immer richtiger erkannt werde, die Anſichten über ſeine Pflichten und Rechte ſich immer mehr aufklären, ſeine Stellung fort und fort eine größere Würde erhalte. Denn mit dem Schulweſen wird es nur dann wahrhaft *gut*, wenn der Lehrerſtand nach Innen und Außen eine würdige Stellung erringt. Noch hat er ſie nicht ganz; ich hoffe aber, daß er ſie bald erhalten werde!

Digitized by Google

2.

Ueber Leſebücher für Volksſchulen.

Wir verſtehen hier unter „Leſebüchern" nicht ſolche Schriften, in welchen die Kinder den Anfang des Leſens machen, alſo nicht Fibeln oder ſogenannte ABC-Bücher, auch nicht Schriften zur Unterhaltung der Jugend, die man auch zuweilen mit jenem Namen bezeichnet; ſondern wir meinen damit Bücher, welche für diejenigen Leſeſchüler beſtimmt ſind, die ſchon richtig, wenn auch noch nicht vollkommen fertig, leſen können. Es gibt ſolcher, gewöhnlich den Namen „Kinderfreund" führende Bücher bekanntlich eine große Menge, und es werden uns in jeder Büchermeſſe immer wieder neue geboten. Die Urſache ihrer ſtarken Vermehrung liegt theils darin, daß ihr Verbrauch ſehr ſtark, und daß es daher leicht iſt, in jedem nur nicht ganz kleinen Schuldiſtrikte ein neues einzuführen; theils darin, daß Manche glauben, ein ſolches Leſebuch müſſe die beſondern Verhältniſſe eines Landes oder einer Provinz berückſichtigen, und jedes Land und jede Provinz müſſe daher für ihre Schulen ihr eigenes Leſebuch haben; theils endlich in den geringen Schwierigkeiten, welche die Anfertigung eines ſolchen Buches in den Augen Vieler hat.

Vor Allem muß der Zweck eines Leſebuches klar ſein. Dieſer kann kein anderer ſein, als daß der Schüler darin **fertig**, **gut** und **mit Verſtand** leſen lernt. Das Fertigleſen beſteht in der Kunſt, eine zuſammenhängende ſchriftliche Rede ohne Stockung und unnöthige Unterbrechung ſo zu leſen, daß man jedes Wort und jede Sylbe deutlich verſteht. Zum Gutleſen gehört 1) daß die Stimme des Leſenden ſich gehörig hebt und ſenkt, wie die Beſchaffenheit des Leſeſtücks es erfordert (Melodik); 2) die gehörige Beobachtung des Taktes oder der Interpunktionszeichen (Rhytmik); und 3) daß die Gefühle und Empfindungen, welche der Inhalt des Leſeſtücks in dem Gemüthe des Leſenden oder Hörenden hervorbringen ſoll, durch den Ton der Stimme richtig angedeutet werden (Dynamik). Das Leſebuch muß aber auch darauf Rückſicht nehmen, daß der Schüler den Sinn einer längeren Rede, die er geleſen hat, im Ganzen und Einzelnen richtig auffaſſen lerne.

Es iſt nun klar, daß das Leſebuch ſo eingerichtet ſein muß, daß der genannte dreifache Zweck erreicht werden kann.

Die Frage, ob für die Volksſchule ein eigenes Leſebuch noth-

wendig iſt, oder ob hierzu Bibel, Katechismus und Geſangbuch allein dienen können und ſollen, braucht hier nicht ausführlich erörtert zu werden. Denn wenn es auch noch Einige giebt, welche der Volksſchule außer jenen drei Büchern kein anderes zugeſtehen wollen, weil ſie entweder fürchten, daß durch den Gebrauch anderer Bücher der chriſtliche Geiſt entſchwinde und die Volksſchule verweltliche, oder wähnen, durch andere Bücher könnten die Kinder in der Volksſchule leicht zu aufgeklärt und dadurch für ihre (niedrigen) Verhältniſſe verbildet werden; und wenn es auch noch Schulen giebt, wo man den Katechismus, die Bibel und das Geſangbuch als „Leſebücher" findet, ſo iſt doch die, man kann wohl ſagen allgemeine Stimme der denkendſten Pädagogen und Lehrer gegen einen ſolchen Gebrauch dieſer religiöſen Volksſchriften, und für die Meinung, daß auch in der Volksſchule ein eigenes Leſebuch erforderlich ſei.

Die Anſichten über dergleichen Leſebücher ſind aber noch ſehr getheilt. Was zuerſt die Form derſelben betrifft, ſo empfehlen Einige die aphoriſtiſche, Andere die ſyſtematiſche. Die letztere beſteht darin, daß die für die Volksſchulen nützlichen Kenntniſſe ſtreng geordnet und in einer ſyſtematiſchen Skizze im Leſebuche mitgetheilt werden. Diejenigen, welche ſie empfehlen, halten dieſe Form darum für vorzüglicher, weil dadurch Kürze mit Vollſtändigkeit vereinigt werden, und das Leſebuch zugleich als Lehrbuch dienen könne. Dieſe Vortheile müſſen zwar zugeſtanden werden, jene Form iſt aber dennoch zu verwerfen. Denn abgeſehen davon, daß das Syſtematiſche der Volksſchule fremd bleiben muß, weil es dem Volksleben fremd iſt; ſo iſt ein nach der ſyſtematiſchen Form angelegtes Leſebuch, wenn auch nicht dem Fertiglesen, doch dem Gutleſen mehr hinderlich als förderlich. Denn der Ton muß bei der ſyſtematiſchen Anordnung ſtets einförmig und trocken bleiben, und der Leſende erhält ſo gut wie gar keine Gelegenheit, durch ſeine Stimme die verſchiedenen Gefühle und Gemüthsſtimmungen ausdrücken zu lernen. Dazu kommt noch, daß ein ſo bearbeitetes Leſebuch für die Leſeſchüler nicht den Reiz hat, wie ein anderes, daß der Inhalt wegen der gedrängten und ſkizzenartigen Darſtellung oft etwas ſchwer verſtändlich iſt, und daß daher entweder durch Erklärung des Geleſenen das Leſen zu oft unterbrochen werden muß, oder die Schüler gewöhnt werden, ohne Verſtand zu leſen. Aus dieſen, gewiß nicht aus der Luft gegriffenen Gründen, dürfte die ſyſtematiſche Form als für ein Leſebuch unpaſſend abzuweiſen ſein. Unter den neuern Leſebüchern iſt dieſe Form in dem von Dr. Schwabe am ſtrengſten feſtgehalten worden.

Digitized by Google

Zweckmäßiger iſt unſtreitig die aphoriſtiſche Form, nach welcher der Leſeſtoff nicht ſkizzenartig und ſyſtematiſch aufgeſtellt, ſondern vielmehr in viele einzelne, nicht feſt und nothwendig mit einander zuſammenhängende Leſeſtücke vertheilt wird. Denn dadurch wird es nicht nur möglich, das Leſebuch belehrender und anziehender zu machen, und das Fertigleſen-Lernen zu erleichtern, ſondern, was die Hauptſache iſt, das Gutleſen kann dabei am beſten berückſichtigt werden. Denn bei der aphoriſtiſchen Form kann man proſaiſche und poetiſche Stücke, ferner Stücke, in welchen verſchiedenartige Gemüthsſtimmungen ausgedrückt ſind, mit einander abwechſeln laſſen; und dieſe Form macht es eigentlich erſt möglich, vom Leichtern nach und nach zum Schwereren fortzuſchreiten, und ſo das Verſtändigleſen zu fördern. Dabei verſteht es ſich von ſelbſt, daß die Ordnung der einzelnen Leſeſtücke nicht ganz willkürlich ſein darf, ſondern daß ſie vielmehr durch die Beziehung des Inhalts auf den ganzen Unterricht, durch das leichtere oder ſchwerere Verſtändniß deſſelben, und durch die verſchiedene Form der Stücke bedingt ſein müſſe.

Weder die aphoriſtiſche, noch die ſyſtematiſche Form findet man übrigens immer ſtreng ausgeprägt; mehrere Leſebücher halten ſich vielmehr in der Mitte zwiſchen beiden. Je mehr ſich ein Leſebuch der aphoriſtiſchen Form nähert, um ſo brauchbarer iſt es für die Schule.

Ueber den Inhalt des Leſebuchs ſind die Meinungen nicht weniger getheilt, und es giebt hier beſonders drei Hauptanſichten. Nach der einen, die am weiteſten verbreitet zu ſein ſcheint, ſoll das Leſebuch außer kleinern Sätzen und moraliſchen Erzählungen hauptſächlich diejenigen Kenntniſſe enthalten, welche man gewöhnlich unter dem Namen „gemeinnützige“ zu begreifen pflegt, und zu deren unmittelbarer Betreibung wenigſtens in der Volksſchule keine Zeit übrig zu ſein ſcheint. Es werden hierher beſonders gerechnet: Naturkunde, Geographie, Geſundheits- und Rechtslehre, Geſchichte, Zeitrechnung, Anſtandslehre. Nach der zweiten Hauptanſicht ſoll das Leſebuch ſich über alle Unterrichtsgegenſtände der Volksſchule, mit Ausnahme des Schreibens und (wie Einige wollen) des Rechnens, verbreiten, alſo, außer den oben genannten Gegenſtänden, auch noch Denkübungen, deutſche Sprachlehre, Religionslehre, Religionsgeſchichte und Geometrie enthalten, weil das Leſebuch zugleich Wiederholungs- und Lehrbuch ſein ſolle. In der neuern Zeit hat ſich endlich noch eine dritte Anſicht geltend zu machen geſucht, nach welcher „nur ſolche Leſeſtücke in das Leſebuch aufgenommen werden ſollen, welche mit einem fortgehenden Sprachunterrichte

Digitized by Google

in genauem Zuſammenhange ſtehen, und gleichſam einen Commentar oder eine Beiſpielſammlung zu dieſem abgeben.“ Die nach dieſer Anſicht bearbeiteten Leſebücher enthalten entweder nur Materialien und Beiſpiele für den niedern Sprachunterricht, oder für die Wort- und Satzlehre (wie das Keſſel'ſche ſprachlehrliche Leſebuch), oder ſie enthalten größere Stücke aus den Schriften unſerer deutſchen Klaſſiker, und werden dadurch zu einer Muſterſammlung für den höheren Sprachunterricht, durch welche die Schüler mit den verſchiedenen Arten von proſaiſchen Aufſätzen und Dichtungen bekannt gemacht, und durch welche der Styl und Geſchmack derſelben gebildet werden ſoll. Leſebücher der letztern Art ſind jedoch zumeiſt für höhere Volksſchulen beſtimmt.

Wenn man fragt, was von dieſen verſchiedenen Anſichten über den Inhalt des Leſebuchs zu halten ſei, ſo kann man, das Leſebuch lediglich als ſolches betrachtet, nur ſagen, daß der Inhalt Nebenſache iſt. Die Form erſcheint da als dasjenige, was zunächſt und vor allem berückſichtigt werden muß. Nur die Anſicht, nach welcher das Leſebuch kleine Sätze zum Behuf des deutſchen Sprachunterrichts enthalten ſoll, iſt ſchon im Voraus als mit dem Zwecke des Leſebuchs unvereinbarlich zu verwerfen. Das Fertiglesen ſoll und kann ſich nicht auf einzelne, unter ſich gar nicht oder nur loſe zuſammenhängende Sätze beſchränken, ſondern ſoll ſich vielmehr auf längere Reden ausdehnen; und das Gutleſen kann durch abgeriſſene Sätze gar nicht befördert werden. Wir ſprechen aber hier von Leſebüchern für Volksſchulen, nicht von Leſebüchern an ſich, und bei näherer Betrachtung erſcheint da der Inhalt durchaus nicht als gleichgültig.

Die Aufgabe der Volksſchule iſt bekanntlich ſehr umfaſſend, und die der Löſung derſelben gewidmete Zeit nicht eben lang. Daher muß man jede Gelegenheit ergreifen, die Geſammtaufgabe der Schule zu fördern und die Zeit wohl benutzen; man muß namentlich den Inhalt des Leſebuchs ſo wählen, daß durch ihn der Unterricht überhaupt unterſtützt wird. Daher ſcheint die Anſicht derer nicht ohne Grund zu ſein, welche die gewöhnlichen Gegenſtände des Unterrichts als Leſeübungen benutzen wollen. Es entſteht aber da die Frage: „ſollen in dem Leſebuche alle oder nur einige Unterrichtsgegenſtände berückſichtigt werden?“ Man wird leicht finden, daß das erſtere weder möglich noch räthlich iſt. Nicht möglich, weil das Leſebuch nicht Raum genug hat, um nur das Wichtigſte aus jedem Lehrgegenſtande aufzunehmen, wenn nicht eine bloße trockene Skizze gegeben werden ſoll; nicht räthlich, weil nicht jeder Gegenſtand zu einem guten Leſeſtoffe geeignet iſt.

Digitized by Google

Die Denkübungen, welche manche Verfaſſer von Leſebüchern aufnehmen zu müſſen glaubten, gehören aus einem doppelten Grunde nicht in's Leſebuch. Einmal verlieren ſie ganz ihren Charakter, wenn ſie als Leſeſtoff aufgeſtellt werden, weil ſie als ſolcher die Denkkraft des Kindes nicht gehörig in Anſpruch nehmen können, und weil ſie nur mündlich und heuriſtiſch betrieben werden ſollten; dann aber eignen ſie ſich auch darum nicht zu Leſeübungen, weil ſie nicht in zuſammenhängender, fließender Rede dargeſtellt werden können. Ihr Vortrag muß oft durch Fragen und Ruhepunkte unterbrochen werden, um dem Schüler Zeit zum Nachdenken zu laſſen. Wie mit den Denkübungen, ſo verhält es ſich auch mit dem Rechnen, der Sprach- und Formenlehre. Die eigentliche Religion und Religionsgeſchichte gehören ebenfalls nicht in's Leſebuch, weil ſie als Leſeſtoff einen großen Theil ihres Werthes verlieren, weil namentlich die erſtern katechetiſch und gemüthlich behandelt werden, und die letztere in der Bibel ſelbſt nachgeleſen werden muß. Es bleiben ſonach nur die ſogenannten gemeinnützigen Kenntniſſe übrig, welche im Leſebuche einen Platz finden können, und die ſchon oben näher bezeichnet wurden.

Doch auch dieſe Kenntniſſe können im Leſebuche nicht vollſtändig abgehandelt werden, und es war ein großer Fehler, daß mehrere berühmte Verfaſſer von Leſebüchern dies verſuchten. Denn wenn ſie mit derjenigen Ausführlichkeit dargeſtellt werden ſollten, welche nöthig wäre, um ſie zu einem guten Leſeſtoffe zu machen, ſo würde der Raum des Leſebuches viel zu beſchränkt ſein; und wenn man ſie zuſammendrängen und dem vergönnten Raume anbequemen wollte, ſo würden ſie eben keinen guten Stoff zum Leſen abgeben. Auch müßte man ſich in dieſem Falle beſcheiden, im Leſebuche einzelne, nach Form und Ton verſchiedene Stücke zu liefern, und das Buch würde mehr die Form eines Lehrbuchs erhalten. Man kann aus jenen Kenntniſſen alſo nur die Gegenſtände wählen, welche beſonders wichtig und anziehend ſind, und die man leicht in eine paſſende Form gießen kann. Mag dadurch immerhin der Inhalt des Leſebuchs fragmentariſch werden. Ein ſolches Buch hat ja nicht den Zweck, gewiſſe Kenntniſſe vollſtändig zu liefern, ſondern nächſt ſeinem Hauptzwecke, das fertige, verſtändige und gute Leſen durch vielfache Uebung zu begründen, nur den, den mündlichen Unterricht durch Wiederholung der wichtigſten Sachen und weitere Ausführung einzelner mündlich nur kurz erwähnter Gegenſtände den Geſammtunterricht zu unterſtützen.

Bei Manchen werden dieſe Anſichten darum keinen rechten Beifall finden, weil ſie ſich nicht von ihrer Lieblingsidee losmachen

Digitized by Google

können, daß das Leſebuch zugleich Lehrbuch für die Schüler ſein müſſe. Wir müſſen aber auf das Beſtimmteſte leugnen, daß Leſebuch und Lehrbuch ſich in einem Buche vereinigen laſſen, ohne daß der eigenthümliche Charakter des einen oder des andern, oder beider zugleich verwiſcht wird. Ein Lehrbuch kann nur dann gut ſein, wenn es ſeinen Gegenſtand in einem Umriſſe ſo darlegt, daß zwar der Schüler den Inhalt und Umfang deſſelben deutlich ſieht, ſich aber des Gegenſtandes ohne Hülfe des Lehrers nicht vollkommen bemächtigen kann. Ein Lehrbuch ſoll dem Schüler nur Anfangspunkte für den Unterricht geben, es ſoll durch Andeutungen und Winke ſeine Wißbegierde und ſein Nachdenken reizen, und ihm ein Hülfsmittel zur beſſern Wiederholung ſein. Ein Lehrbuch für Schüler im eigentlichen Sinne, muß daher, wenn auch nicht einzig und allein, doch vorzugsweiſe nur Andeutungen und Fingerzeige enthalten. Hieraus geht aber wohl zur Genüge hervor, daß ein gutes Lehrbuch nicht zugleich ein gutes Leſebuch ſein kann. Wollte man etwa, wie es häufig geſchehen iſt, Leſebuch und Lehrbuch in einem Bande vereinigen, im Uebrigen aber getrennt halten, ſo wäre dies eigentlich gar keine Vereinigung, ſondern eine Trennung, und es ließe ſich dagegen nichts einwenden, wenn das Lehrbuch nur ein wirkliches Lehrbuch und nicht zugleich zur Uebung im Leſen beſtimmt iſt.

Diejenige Anſicht, nach welcher der Inhalt des Leſebuchs aus Muſterſtücken deutſcher Klaſſiker beſtehen ſoll, hat viel für ſich, und es iſt nicht zu leugnen, daß es bei derſelben am leichteſten möglich wird, ein gutes Leſebuch zu Stande zu bringen. Nur in der niedern Volksſchule ſcheint uns ein nach jener Anſicht bearbeitetes Leſebuch nicht paſſend zu ſein. Denn die Bildung des Geſchmacks kann hier unmöglich ſo hoch geſteigert werden, daß die Schüler die Schönheiten des Styls, die Gewähltheit des Ausdrucks, die Feinheiten der Wendungen und die Tiefe der Gedanken wirklich fühlen und ſich daran erfreuen; eine ſo hoch geſteigerte Geſchmacksbildung iſt für die Schüler der Volksſchule ſogar unnöthig, ja ſie würde vielleicht Nachtheil haben, weil ſich eine ſolche feine Bildung mit den niedrigern Verhältniſſen des Lebens nicht wohl verträgt. Zudem iſt es für die Volksſchule wegen des Umfangs ihrer Aufgabe im Verhältniß zu der ihr zugemeſſenen Zeit durchaus nothwendig, daß in dem Leſebuche der Geſammtunterricht berückſichtigt wird. Für die obern Klaſſen von gut eingerichteten Bürgerſchulen und für höhere Bürgerſchulen ſind aber Leſebücher, die nach der bezeichneten Anſicht eingerichtet ſind, unſtreitig am zweckmäßigſten.

Digitized by Google

Sehr viele Leſebücher für Volksſchulen gleichen einem aus vielen Lappen von verſchiedenem Stoffe und verſchiedener Farbe zuſammengeflickten Kleide. Ihr Inhalt, wenn auch im Allgemeinen nach den Bedürfniſſen der Schüler ausgewählt und der Form nach paſſend, iſt ein buntes Gemiſch der verſchiedenartigſten Dinge. In der Anordnung der einzelnen Stücke iſt kein Plan zu erkennen; ſie ſcheint nur von dem Zufalle oder der augenblicklichen Laune der Verfaſſer herzurühren. Die heterogenſten Sachen ſtehen neben einander*). Die Verfaſſer ſolcher Leſebücher ſcheinen den Spruch vor Augen gehabt zu haben: „Mannichfaltigkeit ergötzt", ſie haben aber dabei vergeſſen, daß Mannichfaltigkeit auch zerſtreut, daß es mit dem Leſebuche nicht auf Ergötzung abgeſehen ſein darf, und daß es Noth thut, die Aufmerkſamkeit der Kinder zuſammen zu halten und auf wenige Gegenſtände hinzurichten. Leſebücher von der bezeichneten Art mögen zur Uebung im Leſen an ſich zweckmäßig ſein, dem Unterrichte aber nützen ſie wenig oder gar nicht, ja ſie ſind dieſem oft nachtheilig.

Unſere zahlreichen Leſebücher für Volksſchulen leiden außer den bereits angedeuteten hauptſächlich noch an zwei Mängeln. Der eine beſteht darin, daß in der Regel keine rechte Stufenfolge vom Leichtern zum Schwerern befolgt iſt; der andere darin, daß ſie nicht nach dem Alter und der Bildungsſtufe der Schüler in mehrere Abtheilungen zerfallen.

Die Verfaſſer von Leſebüchern verſichern zwar alle, daß ſie das Fortſchreiten vom Leichtern zum Schwerern beachtet hätten; wenn man aber ihre Bücher genauer anſieht, ſo kann man in der That keinen guten Begriff von dieſer Berückſichtigung erhalten.

---

*) — „Aus eben demſelben Grunde ſind auch die gewöhnlichen Leſebücher die unvollkommenſten, wo nicht die mangelhafteſten Mittel, die Belehrung der Jugend zu erzielen; denn ſie ſind wahrhaft ein ſogenanntes Potpourri von hübſchen Schilderungen und Erzählungen aus der phyſiſchen und moraliſchen Welt. Bald ſoll durch ſie die Neugierde gereizt, und das Kind angenehm unterhalten, bald ſoll das Herz in Rührung verſetzt werden und ſich zu ſanften Gefühlen ſtimmen, bald ſoll der Verſtand Anregung und Uebung erhalten; allein es wird hierbei bald von Deutſchland nach China, bald von Europa nach Amerika und Afrika, bald von der Erde, möchte man ſagen, in den Himmel geſprungen. Hier reiht ſich die Beſchreibung eines Thieres an die ſchönſte That eines Menſchen, hier eine Fabel an eine Landſchaftsſchilderung, hier ein Räthſel an eine Naturerſcheinung oder Geſchichtserzählung, hier ein gemeines Sprüchwort an ein erhabenes Gedicht!!"

(Graſer, Elementarſchule für's Leben in der Steigerung S. 24 f.)

Denn wenn auch im Allgemeinen der Inhalt ſo geſtellt iſt, daß vorn Leichteres und am Ende Schwereres erſcheint, ſo iſt doch gewöhnlich die Form ganz außer Acht gelaſſen, und die Schreibart iſt im Umfange eben ſo ſchwer oder leicht, wie im Fortgange. Dies iſt ein Fehler. Das Leſebuch ſoll ſchon im Anfange größere Leſeſtücke, nicht bloß abgebrochene kleine Sätze enthalten; aber ihr Inhalt muß ſo gewählt ſein, daß er für 8jährige Kinder verſtändlich iſt, und dieſer Inhalt muß in eine leichte Form gekleidet ſein. Die Sätze dürfen nicht lang, die Verbindung derſelben darf nicht ſchwierig und geſucht, der Gedankengang muß ganz einfach und natürlich, die Ausdrücke dürfen nicht ungewöhnlich ſein. Häufigere Bilder und ſchwierigere uneigentliche Ausdrücke ſind da zu vermeiden. Auch dürfen in den erſtern Leſeſtücken noch keine Stellen vorkommen, welche ſchwer vorzutragen ſind. Der Ausdruck ungewöhnlicher Gemüthsſtimmungen muß daher im Anfange vermieden werden. Nur nach und nach dürfen ſich die Schwierigkeiten vermehren; die Sätze und Perioden werden im Fortgange länger, die Gedanken tiefer, die bildlichen und uneigentlichen Ausdrücke mehren ſich, der Vortrag der Stücke wird nach und nach ſchwieriger. Nur dann, wenn das Leſebuch auf dieſe Art vom Leichtern zum Schwerern fortgeht, kann es gut genannt werden, und nur dann wird es dem Schüler unter Beihülfe eines geſchickten Lehrers zum Gutleſen verhelfen. Es iſt eine oft gemachte Erfahrung, daß es nur wenige Menſchen, ſelbſt unter den gebildeten Ständen, giebt, die wirklich gut leſen. Ein großer Theil der Schuld hiervon liegt an den Schulen und an den Schulbüchern. Von der Volksſchule darf man freilich hierin nicht zu viel verlangen; aber etwas kann auch ſie leiſten.

Der andere, mit dem vorigen genau zuſammenhängende Fehler beſteht darin, daß nicht nach dem Alter und nach der Bildungsſtufe der Schüler Abtheilungen im Leſebuche gemacht werden. Unſere Leſebücher ſind für Schüler von 8 bis 14 Jahren beſtimmt, aber in der Aufſtellung des Materials wird kein Unterſchied gemacht. Gewöhnlich kommen zuerſt moraliſche Erzählungen, dann Naturkunde, Geſundheitslehre u. ſ. w. Es werden bei dieſer Abtheilung wohl die verſchiedenen Unterrichtsgegenſtände berückſichtigt; daß aber vorzüglich auf diejenigen, für welche das Leſebuch beſtimmt iſt, Rückſicht genommen werden müſſe, vergißt man ganz. Im Grunde ſollte jede Klaſſe der Schüler ihr beſonderes Leſebuch haben. In Volksſchulen iſt dies aber nicht möglich, da man oft froh ſein muß, wenn die Eltern ihrem Kinde Eins kaufen. Man

Digitized by Google

könnte helfen, wenn man das ganze Leſebuch, aber nicht etwa bloß nach den Unterrichtsgegenſtänden, in mehrere Kurſe theilte.

Ich ſchließe hier meine, freilich nicht erſchöpfenden Bemerkungen über Leſebücher. Es ſollte mich freuen, wenn ich damit künftigen Verfaſſern von dergleichen Schriften einen Fingerzeig gegeben hätte, wie ſie bei der Bearbeitung zu verfahren haben, wenn ſie wirklich für die Schule etwas Brauchbares liefern wollen. Die Forderungen, die man an ein gutes Leſebuch zu machen berechtigt iſt, ſind im Einzelnen folgende:

1) Das Leſebuch darf nicht kurze, unter ſich nicht zuſammenhängende, Sätze, ſondern es muß längere Aufſätze enthalten, damit das Kind eine längere Reihe ſchriftlich dargeſtellter Gedanken richtig und fertig leſen lernt. Einzelne Sätze ſoll das Kind in der Fibel leſen lernen.

2) Die einzelnen Leſeſtücke dürfen weder viele Fragen noch viele, der Erklärung des Lehrers bedürftige Sachen enthalten, weil ſonſt das Leſen entweder zu oft unterbrochen werden müßte, oder weil die Kinder dann leicht ſich das gedankenloſe Leſen angewöhnen könnten. Jedes Leſeſtück muß aber wohl Stoff zum Nachdenken enthalten, ſo daß der Lehrer nach Leſung des Ganzen eine kurze Unterredung mit den Schülern darüber anſtellen kann.

3) Der Inhalt der Leſeſtücke muß ſich genau an den Geſammtunterricht anſchließen, ohne einzelne Unterrichtsgegenſtände (z. B. den Sprachunterricht) vorzugsweiſe oder ausſchließlich zu berückſichtigen.

4) Die Form der Leſeſtücke muß mannichfaltig ſein. Bald iſt es eine Erzählung, bald ein Geſpräch, bald ein kleiner Briefwechſel; Proſa wechſelt mit Poeſie ab.

5) Bei der Auswahl der Leſeſtücke muß darauf geſehen werden, daß die verſchiedenen Gemüthszuſtände des Menſchen, z. B. Freude, Trauer, Furcht u. ſ. w. darin ausgedrückt ſind, und auch in dieſer Hinſicht müſſen die Stücke recht mannichfaltig geordnet ſein.

6) Die Leſeſtücke müſſen in einer ſtrengen Stufenfolge nach den verſchiedenen Stufen des Schulunterrichts vom Leichtern zum Schwerern geordnet werden, ſowohl hinſichtlich des Inhalts als der Form.

Digitized by Google

3.

Ueber höhere Bürgerſchulen.

Die Ideen der höhern Bürgerſchulen iſt noch neu; ſie iſt entſtanden aus dem Gefühle, daß zwiſchen der Bildung durch die Volksſchulen und der Gymnaſialbildung eine Lücke ſei, daß manche Bürgerklaſſen weder in den Gymnaſien, noch in den gewöhnlichen Schulen hinreichenden Unterricht und genügende Bildung erhalten können. Dieſe Idee iſt bis jetzt faſt nur in Schriften beſprochen, und es ſind nur einzelne Verſuche zu ihrer Realiſirung gemacht worden. Auch in dieſem Zweige des öffentlichen Schulweſens bahnt Preußen, wie es ſcheint, den Weg, indem es die höheren Bürgerſchulen für nothwendig und weſentlich in dem Syſteme des öffentlichen Unterrichtes erklärt, ihnen ein beſtimmtes Ziel und einen feſten Lehrplan vorgeſchrieben, und durch angeordnete Entlaſſungsprüfungen ihnen die Rechte höherer Lehranſtalten gegeben hat.

Es iſt wohl natürlich, daß die Anſichten über den Zweck und das Ziel der höheren Bürgerſchulen noch ſehr ſchwanken, da die Idee derſelben noch neu iſt und deshalb noch nicht zu völliger Klarheit hat gebracht werden können. Man trifft hin und wieder ſtädtiſche Schulanſtalten, welche den Namen „höhere Bürgerſchulen" führen, ohne es wirklich zu ſein. Sie unterſcheiden ſich von den gewöhnlichen Bürgerſchulen nur durch die Zahl der Klaſſen und durch das Vielerlei der Unterrichtsgegenſtände; ſie geben aber darum noch keine höhere Bildung für Bürger, und ihre Leiſtungen übertreffen die der gewöhnlichen Bürgerſchulen nur wenig oder gar nicht. Man darf deshalb noch nicht glauben, die Idee der höhern Bürgerſchulen ſei da ins Leben getreten, wo es Schulanſtalten giebt, die ſich dieſen Namen beilegen.

Oft werden die höheren Bürgerſchulen mit den Gewerbeſchulen verwechſelt, und doch ſind beide weſentlich von einander verſchieden. Die Gewerbeſchulen können keinen andern Zweck haben, als diejenigen durch einen zweckmäßigen Unterricht zu bilden, welche ſich den höhern Gewerben und den Künſten widmen wollen. Sie ſind alſo, wie die Forſtſchulen, landwirthſchaftlichen Lehranſtalten, Specialſchulen, während die höheren Bürgerſchulen allgemeine Unterrichtsanſtalten ſind, wenn ihre Idee richtig aufgefaßt wird.

Digitized by Google

In neueſter Zeit ſcheint man den Zweck der höheren Bürgerſchulen noch auf andere Weiſe beſtimmen zu wollen, indem man ſie vorzugsweiſe als Bildungsanſtalten für gewiſſe Arten von Beamten (z. B. Poſtofficianten, Baubeamte ꝛc.) anzuſehen geneigt iſt. Auch dieſe Anſicht ſcheint mir nicht die richtige zu ſein. Zwar können und ſollen ſie allerdings auch zur Bildung ſolcher Beamten dienen, welche keine wiſſenſchaftliche, aber doch eine höhere Bildung bedürfen, als die gewöhnlichen Volksſchulen, auch die ſtädtiſchen geben können; aber dieſer Zweck iſt dem eigentlichen Zwecke jener Anſtalten doch nur untergeordnet.

So wie die Gymnaſien die Beſtimmung haben, allgemeine wiſſenſchaftliche Bildung denen zu geben, die ſich ſpäter vorzugsweiſe der Förderung der geiſtigen Intereſſen der Geſammtheit widmen und dem Gemeinweſen die rechte Form geben und erhalten wollen; und die Volksſchulen dagegen für den Unterricht derjenigen Klaſſe der Staatsbürger da ſind, welche hauptſächlich durch weiſen Gebrauch ihrer Körperkräfte dem Ganzen nützen und die realen Bedingungen des Zuſammenlebens begründen; ſo ſollen die höheren Bürgerſchulen, zwiſchen jenen beiden Arten von Unterrichtsanſtalten in der Mitte ſtehend (weshalb ſie auch wohl Mittelſchulen genannt werden), dem Stande die rechte Lebensbildung aneignen, welcher durch Benutzung wiſſenſchaftlicher Forſchungen die höheren realen Staatsintereſſen zu fördern berufen iſt. Die höheren Bürgerſchulen ſind daher allgemeine Bildungsanſtalten, und können nicht einzelnen bürgerlichen Berufsarten dienen. Sie müſſen Alles in ihren Unterricht aufnehmen, was zur Hervorrufung einer höhern (aber nicht eigentlich wiſſenſchaftlichen) Lebensbildung erforderlich iſt, und ſie müſſen die ihnen anvertrauten Schüler mit ſolchen Kenntniſſen und Einſichten ausrüſten, daß dieſelben eine klare Anſicht von dem Leben und dem Staate erhalten, und befähigt werden, in ihren beſonderen Lebensverhältniſſen auf die rechte, d. h. den gemeinſamen Intereſſen zuträgliche, Art wirkſam zu ſein.

Die Unterrichtsgegenſtände in den höheren Bürgerſchulen können von denen der Volksſchulen im Grunde nicht verſchieden ſein, da das niedere, wie das höhere bürgerliche Leben auf denſelben Grundlagen ruht, und die niedere und höhere Lebenskenntniß in der Kenntniß der Natur, des Menſchen und Gottes beſteht; aber der Umfang, in welchem, und die Art und Weiſe, wie die allgemeinen Lebenskenntniſſe in dieſen Anſtalten gelehrt werden, iſt natürlich ein anderer, als in den gewöhnlichen Volksſchulen, und die Beziehungen des Unterrichts auf die Lebensverhältniſſe ſind begreif-

Digitized by Google

licher Weiſe ebenfalls anders. Der Umfang und die Natur des höheren Bürgerſchulunterrichts muß aus der Stellung abgeleitet werden, welche der Stand, für den ſie beſtimmt ſind, im Leben hat. Dies kann und ſoll aber hier nicht geſchehen, weil dazu ein größerer Raum erfordert würde, als mir zu Gebote ſteht, und weil ich mich dadurch von dem eigentlichen Zwecke dieſer Blätter zu weit entfernen würde. Ich begnüge mich daher mit folgenden Bemerkungen.

Die allgemeine Bildung für den höhern Bürgerſtand, welche die Aufgabe der höheren Bürgerſchule iſt, beſteht nicht in einer geſteigerten theoretiſchen Ausbildung des Verſtandes, oder in einer umfaſſendern formalen Uebung der Urtheilskraft; aber auch nicht in einer größern Maſſe von Kenntniſſen aus einzelnen wiſſenſchaftlichen Fächern und in einer oberflächlichen Bekanntſchaft mit vielerlei Gegenſtänden. Wer hierin die höhere Bildung ſuchen wollte, würde dadurch beweiſen, daß er das Weſen derſelben gar nicht erfaßt hat. Es kann Jemand bei einer großen Geübtheit im formalen Denken und bei einem reichen Schatze poſitiver wiſſenſchaftlicher Kenntniſſe noch immer ohne wahre Lebensbildung ſein, wenn nämlich ſein Denken ſich nur auf abſtracte Gegenſtände richtet, wenn ſeine Kenntniſſe für das Leben todt, und wenn nicht das Leben und ſeine Zwecke ihm dadurch klarer geworden ſind. Auch in der genauern Bekanntſchaft mit ſolchen Wiſſenſchaften, welche auf den beſſern Betrieb gewiſſer bürgerlichen Gewerbe Einfluß haben, z. B. mit der Mathematik und Phyſik, kann die allgemeine höhere bürgerliche Bildung nicht liegen, weil ſie ja ſonſt eben keine allgemeine Bildung ſein könnte. Ich kann dieſe Bildung nur finden in der höheren Einſicht in das geſammte Leben, in dem tiefen Auffaſſen der Lebenserſcheinungen, in der richtigeren Würdigung der öffentlichen Verhältniſſe, in gebildeterem Geſchmacke, edlerer Liebe für alles Gute und Schöne, und in reinerer uneigennütziger Frömmigkeit und Tugend. Eine höhere Bürgerſchule, deren Streben nicht darauf gerichtet wäre, eine ſolche höhere Bildung hervorzurufen, würde ihre Aufgabe verkennen, und für die Volksbildung nur von untergeordnetem Werthe ſein. Iſt meine Bemerkung richtig, ſo erhellet, daß Religion, Sprache und Geſchichte als Hauptunterrichtsgegenſtände der höheren Bürgerſchule angeſehen werden müſſen. Es iſt hin und wieder vorgeſchlagen worden, die Mathematik in dieſen Unterrichtsanſtalten zum wichtigſten Gegenſtande und zum Mittelpunkte des ganzen Unterrichtes zu machen; aber bei dieſem Vorſchlage verwechſelt man die höheren Bürgerſchulen mit Real- oder Gewerbeſchulen. Ich verkenne die

Digitized by Google

die Wichtigkeit der Mathematik für jeden Unterricht keineswegs, ich weiß, welchen wichtigen Einfluß der Unterricht in ihr auf richtiges und klares Denken und auf die richtige Auffaſſung vieler Erſcheinungen im Leben hat; aber ich bin auch der feſten Ueberzeugung, daß ſowohl die Sprache, als auch die Geſchichte ein noch vorzüglicheres allgemeines Bildungsmittel iſt. Die Sprache iſt das Produkt unſeres Denkens, der Ausdruck unſeres innerſten Innern, das unentbehrliche Mittel des Verkehrs der Geiſter unter einander. In ihr und durch ſie treten unſere Gedanken und Empfindungen ins Bewußtſein, durch ſie werden dieſelben erſt klar und Andern verſtändlich. Sie iſt es, die uns einführt in die geiſtige Welt Anderer, die uns den unendlichen Reichthum der Gedanken aufſchließt und uns erſt zu Menſchen macht. Kein anderer Gegenſtand kommt ihr gleich, wenn es ſich um allgemeine Bildung handelt. Sie iſt das trefflichſte Mittel zur formalen Verſtandesbildung, wenn der Unterricht in ihr nur auf die rechte Art ertheilt wird; ſie kann die beſte Bildnerin des Geſchmackes werden, ſie vermittelt die Bekanntſchaft mit den klaſſiſchen Männern unſeres Volkes, und iſt der Schlüſſel zu den Ideen und Anſichten, welche dieſe in Schriften niedergelegt und uns hinterlaſſen haben, damit wir daran unſern Geiſt bilden, unſer Urtheil ſchärfen und berichtigen, unſern Geſchmack veredeln und uns für alles Große und Erhabene erwärmen und begeiſtern. Der Sprachunterricht greift in das innerſte Geiſtesleben des Jünglings weit tiefer ein, als der Unterricht in der Mathematik, die ſich doch nur immer mit Abſtractionen beſchäftigt.

Auch die Wichtigkeit des Geſchichtsunterrichtes wird dem bald einleuchten, der über das Weſen der allgemeinen höhern Bildung nachdenkt. Die Geſchichte bietet einen ſo reichen Stoff zu vielſeitiger Bildung des Geiſtes und Gemüthes dar, wie ihn weder die Mathematik, noch die Naturwiſſenſchaften in ſich ſchließen. In der Geſchichte tritt uns die Menſchheit entgegen mit all ihren vielartigen Beſtrebungen, mit ihren Tugenden und Fehlern; mit ihren Erfahrungen und Thaten, und ſpricht dadurch zu uns ermunternd und warnend, ſtrafend und tröſtend; in ihr veranſchaulicht ſich uns das Walten des Ewigen, wodurch wir zu heiliger Ehrfurcht und unerſchütterlichem Vertrauen geſtimmt werden; ſie macht uns die Beſtimmung des Menſchengeſchlechtes erſt recht klar, ſie erweitert unſern Blick, ſie bewahrt vor Engherzigkeit. Wenn ſie ſchon hierdurch für die höhere Menſchenbildung großen Werth erhält, ſo wird derſelbe für die höhere Bürgerſchule noch dadurch vermehrt, daß ſie zur tiefern Einſicht in das Leben und ſeine

Verhältniſſe unentbehrlich iſt. Wer das Leben kennt, weiß gewiß, wie ſehr dieſe Einſicht dem höheren Bürgerſtande im Allgemeinen fehlt. Die verworrenen Begriffe über die einfachſten Verhältniſſe des öffentlichen Lebens, die irrigen Anſichten über den Zweck des Staates, die verkehrten Urtheile über alltägliche Erſcheinungen, die Halbheit in Entſchließungen und im Handeln, die Lauheit gegen das Gemeinwohl, der überall ſich geltend machende Egoismus, der Mangel an echtem Muthe, wenn es gilt, ſich den Uebertreibungen der Partheien kräftig entgegen zu ſtellen, bezeugen dies hinlänglich. Wie viele Glieder unſeres höheren Bürgerſtandes wird man denn finden, welche über die wichtigen Angelegenheiten des öffentlichen Lebens, die nun ſchon ſeit längerer Zeit ſo vielfach, zum Theil leidenſchaftlich, verhandelt werden, eine nur einigermaßen erträgliche Anſicht haben? Macht ſich nicht die große Mehrzahl die verkehrteſten Vorſtellungen, wenn von Verfaſſung, von politiſchen Rechten, von bürgerlicher Freiheit, von Volksſouverainetät, von Preßfreiheit, von Demokratie, vom Abſolutismus, vom Staatshaushalte, von Ablöſung der Feudallaſten, vom Bundestage und dergleichen Dingen geſprochen wird? Laſſen ſich nicht viele ſonſt achtbare und das Gute wollende Männer durch die leidenſchaftlichen Declamationen der Ultra zu unbeſonnenen Wünſchen und Thaten nur darum verleiten, weil es ihnen an der klaren Einſicht in die öffentlichen Angelegenheiten mangelt? Ich irre gewiß nicht, wenn ich behaupte, daß unſer höherer Bürgerſtand eine höhere allgemeine Bildung, eine tiefere Einſicht in das Leben und ſeine Verhältniſſe erhalten müſſe. Eine ſolche Einſicht aber iſt ohne Kenntniß der Geſchichte gar nicht möglich, da nur in der Vergangenheit die Gegenwart uns klar wird, da die beſtehenden Verhältniſſe in der Vorzeit wurzeln, da die Vergangenheit ein Spiegel iſt, in dem wir, wenn auch nur in unbeſtimmten Umriſſen, die Zukunft ſchauen. Genaue Geſchichtskenntniß iſt eines der trefflichſten Mittel gegen politiſche Schwärmerei, und führt zu ruhiger, beſonnener Betrachtung der gegenwärtigen Verhältniſſe und Ereigniſſe. Aus dieſen Gründen muß dem Geſchichtsunterrichte neben dem Sprachunterrichte die wichtigſte Stelle in dem Unterrichtsſyſteme der höheren Bürgerſchule eingeräumt werden.

Daß der Sprachunterricht nur die Mutterſprache weſentlich umfaßt, ergiebt ſich ſchon aus der ganzen Stellung der höheren Bürgerſchulen. Fremde Sprachen, namentlich die Anfangsgründe der lateiniſchen und die franzöſiſche, können allerdings in den Unterrichtsplan mit aufgenommen, ſie müſſen aber immer als Nebenſache angeſehen werden, da die Beſchäftigung mit ihnen, ſo

weit ſie hier möglich iſt, für die allgemeine Bildung, wie ich ſie fordere, nicht von weſentlichem Einfluſſe ſein kann.

Dem Religionsunterrichte kommt zwar auch in der höheren Bürgerſchule, ſeinem abſoluten Werthe nach, die erſte Stelle zu, da die Religion unſtreitig das vorzüglichſte Bildungsmittel iſt, aber in Hinſicht der Stundenzahl kann er doch, unbeſchadet ſeines Erfolgs, dem Unterrichte in andern Gegenſtänden nachgeſtellt werden; da es nicht auf gelehrte Religionskenntniß, ſondern nur darauf ankommt, daß die religiöſen Wahrheiten auf den Grund der göttlichen Offenbarung, wie ſie die Bibel enthält, klar dargeſtellt werden und daß dadurch der Wille geheiligt wird. Ganz beſonders wichtig iſt für die höhere Bürgerſchule das Leſen der heiligen Schrift und die Geſchichte der chriſtlichen Religion. Wenn ich ſage, daß dem Religionsunterrichte nicht ſo viele Stunden eingeräumt zu werden brauchen, ſo meine ich aber nicht, daß er mit zwei wöchentlichen Stunden abgefunden werden darf, wie leider an nicht wenigen Orten geſchieht.

Die Mathematik und die Naturwiſſenſchaften ſind in der höhern Bürgerſchule, wenn ich ihren Zweck anders richtig aufgefaßt habe, bei aller ihrer Wichtigkeit nur ſecundäre Bildungsmittel, und wenn ſie auch, wie Sprache und Geſchichte, unentbehrlich ſind, ſo braucht ihnen doch nicht ſo viele Zeit, als dieſen Gegenſtänden, gewidmet zu werden. Ich weiß, daß ich durch dieſe Behauptung bei Vielen anſtoße, deren Lieblingsidee die Beförderung der Bildung zur Induſtrie iſt und die in höheren Bürgerſchulen nur Anſtalten für dieſe Bildung ſehen. Daß ich die Bildung zur Induſtrie nicht gering achte, zeigt wohl ſchon meine Forderung, daß Gewerbeſchulen errichtet werden ſollen; aber gegen die Verdrängung der allgemeinen Bildung durch eine zu weit ausgedehnte Bildung für ſpecielle, namentlich induſtrielle Zwecke, muß ich mich auf das Entſchiedenſte erklären, weil ich darin die dringendſte Gefahr für das öffentliche Wohl ſehe; und ich kann die ſpecielle Bildung für höhere Gewerbthätigkeit durch Mathematik und Naturwiſſenſchaften nur dann als wahrhaft ſegensreich anerkennen, wenn ſie ſich auf allgemeine, durch Religions-, Sprach- und Geſchichtsunterricht hauptſächlich bewirkte allgemeine Bildung ſtützt. Außerdem erhalten wir wohl tüchtige Fabrikanten und Gewerbsleute, aber beſonnene und wohlgeſinnte Staatsbürger, warme Vaterlandsfreunde, gute und kräftige Menſchen, fromme Chriſten werden

Digitized by Google

uns fehlen, und mit dem Aufblühen der Gewerbe, der Ausdehnung des commerciellen Verkehrs und der Förderung des materiellen Wohles überhaupt dürften dann leicht die höhern geiſtigen und menſchlichen Intereſſen, die mit dem Materiellen nicht in unmittelbarer Verbindung ſtehen, wenn auch nicht für immer, aber doch gewiß für längere Zeit, in den Hintergrund treten. Ich meine, daß man der ſpeciellen Bildung zur Induſtrie ihr Recht einräumen müſſe, ohne die allgemeine Bildung dadurch zu verdrängen.

Beſonders in jetziger Zeit ſcheinen dieſe Bemerkungen Beachtung zu verdienen. Die höhere Bildung für practiſche Zwecke durch Mathematik und Naturwiſſenſchaften iſt in Deutſchland lange Zeit hindurch vernachläſſigt worden, da faſt alle Zeit der allgemeinen Bildung (die freilich nicht immer richtig aufgefaßt wurde, und die man leider zu häufig in Wortgelehrſamkeit, in formale Verſtandesbildung oder in todten Gedächtnißkram ſetzte) zugewendet wurde. Die ungeheuern Fortſchritte in allen Zweigen der Induſtrie, und der Aufſchwung der Gewerbthätigkeit, die ſich vorzüglich in England, Frankreich und Nordamerika zeigt, haben uns die Nothwendigkeit gelehrt, auf die Bildung zur Induſtrie mehr Sorgfalt zu verwenden, und unzählige Stimmen ſind in den letzten 15 Jahren dafür laut geworden. Man ſcheint aber aus einem Extreme in das andere zu fallen. Denn der Ruf und das Verlangen nach Induſtrie-, Real-, Gewerbe-, Handels-, polytechniſchen Schulen und ähnlichen Anſtalten iſt ſo allgemein und ſo laut geworden, und die Forderungen ſind ſo hoch geſtiegen, daß es, um ſie zu befriedigen, beinahe Noth thäte, alle Anſtalten für allgemeine Bildung ſammt und ſonders in Specialſchulen zu verwandeln, den Univerſitäten ſtatt einer wiſſenſchaftlichen Richtung eine practiſche zu geben, die Gymnaſien in Realſchulen, die Volksſchulen in niedere Induſtrieſchulen umzuſchaffen, und ſtatt höherer Bürgerſchulen Gewerbeanſtalten zu errichten. Dieſer Uebertreibung (denn das iſt es doch unſtreitig) müſſen die Regierungen und die beſonnenen Freunde echter Volksbildung mit aller Kraft entgegenwirken. Denn wenn die Richtung nach induſtrieller und practiſcher Bildung vorherrſchend werden ſollte, ſo ſind die nachtheiligſten Folgen für die höheren Intereſſen der Menſchheit und für das Staatswohl unvermeidlich.

Bei unbefangenen Leſern habe ich wohl keine Mißdeutung zu befürchten. Die Mathematik und die Naturwiſſenſchaften dürfen von der höhern Bürgerſchule nicht ausgeſchloſſen werden, aber ſie

Digitized by Google

ſind hier vorzüglich als Mittel zu allgemeiner Lebensbildung zu benutzen, und ſie ſtehen als ſolche der Sprache und Geſchichte nach.

Ganz beſonders muß ich vor dem Fehler warnen, den Unterricht in der höhern Bürgerſchule zu ſehr zu zerſplittern und zu Vielerlei lehren zu wollen. Dieſer Fehler findet ſich in vielen Anſtalten, die ſich dieſen Namen geben. Zu große Ausdehnung der Mathematik und der Naturwiſſenſchaften, der Geographie und Statiſtik, und Aufnahme der lateiniſchen, franzöſiſchen, italieniſchen und engliſchen Sprache in den Unterrichtsplan hindert die Erreichung des Zweckes geradezu. Es iſt eine Modethorheit, die Kraft zu zerſplittern, weil man, ſeltſam genug, fragmentariſche Kenntniſſe und Gedächtnißkram für Bildung hält; es iſt eine Verſündigung an der Jugend, ihren Kopf mit einem bunten Gemiſch von Notizen aus allen möglichen Wiſſenſchaften anzufüllen, wodurch der geſunde Sinn und das klare Denken nur unterdrückt wird. Man vereinige die Kräfte in wenigen Punkten, wenn man wirklich Bildung erzielen will!

Der Unterricht in der höhern Bürgerſchule muß einen eigenthümlichen Charakter erhalten, was noch häufig überſehen wird. Er darf weder ſo ſtreng ſyſtematiſch und wiſſenſchaftlich ſein, als der Gymnaſialunterricht, noch ſo elementariſch, als der Unterricht in der Volksſchule. Er muß vielmehr von dieſem das Elementariſche bis zu einem gewiſſen Grade beibehalten, von jenem ſich ſyſtematiſche Ordnung aneignen und beides mit einander verſchmelzen. Er darf weder bloß theoretiſch, noch bloß praktiſch, weder bloß formal, noch bloß real ſein, ſondern er muß beiderlei Beziehungen in ſich vereinigen, indem er zwar die Theorie nicht vernachläſſigt, aber dabei ſich ſtets nach dem Leben hinkehrt. Um meine Anſicht deutlich zu machen, will ich nur auf die deutſche Sprache und auf die Mathematik hinweiſen. In der Volksſchule kann ſich der Sprachunterricht keinen höhern Zweck vorſetzen, als die Schüler durch Uebung dahin zu bringen, daß ſie in der Sprache einigermaßen richtig denken und ſich über die gewöhnlichen Lebensverhältniſſe ausdrücken lernen; an theoretiſche Kenntniß der Mutterſprache, an einen ſyſtematiſchen Unterricht in der deutſchen Grammatik kann und darf hier nicht gedacht werden, da das Denken über die Sprache außer dem Kreiſe der Volksſchule liegt. Einen andern Zweck hat aber der Unterricht in der Mutterſprache im Gymnaſium, oder ſollte ihn wenigſtens haben. Hier kommt es auf wiſſenſchaftliche Kenntniß derſelben an, die erzeugt wird durch grammatiſches Studium, durch Verfolgung ihrer geſchichtlichen Entwickelung und durch Vergleichung derſelben mit fremden

Digitized by Google

Sprachen, namentlich den Sprachen Griechenlands und Roms. Die Hauptſache iſt alſo im Gymnaſium das Denken über die Sprache. In der höhern Bürgerſchule, als einer allgemeinen Bildungsanſtalt für den Bürgerſtand, hat der Sprachunterricht ein von jenen verſchiedenes Ziel zu verfolgen. Die Hauptſache bleibt zwar auch hier das Denken in der Mutterſprache, aber da es in einem höhern Grade erzielt werden ſoll, als in der Volksſchule, ſo reicht die bloße Uebung, verbunden mit einzelnen Regeln, nicht aus, ſondern es muß ein theoretiſcher Unterricht hinzukommen, es muß Grammatik gelehrt werden, dagegen liegt das Studium der Geſchichte der Sprache, die Lectüre altdeutſcher Schriften und die Vergleichung der Mutterſprache mit fremden Sprachen ganz außer dem Bereiche dieſer Anſtalten.*) Aehnliches gilt von der Mathematik. Im Gymnaſium hat der Unterricht in ihr vorzugsweiſe einen formalen Zweck, und eine ſtreng wiſſenſchaftliche Methode des Vortrags iſt durchaus erforderlich; in der Volksſchule ſind dagegen nur die Anfangsgründe derſelben auf populäre, auf wiſſenſchaftliche Begründung des Einzelnen verzichtende Art zu lehren, damit die Schüler in den Stand geſetzt werden, ſich im Leben deſto beſſer zurecht zu finden und über manche gewöhnliche Lebenserſcheinungen ſich klar zu werden. Anders muß der Charakter des mathematiſchen Unterrichtes in der höhern Bürgerſchule ſein. Sein formaler Nutzen und ſein Nutzen für das Leben ſind hier von gleicher Bedeutung, und ohne in die Form des ſtrengen mathematiſchen Syſtems gegoſſen zu werden, darf er doch auch nicht bei der populären Kenntniß der Anfangsgründe ſtehen blei-

*) Es liegt außer dem Zwecke dieſer Blätter, auf die einzelnen Unterrichtsgegenſtände in der höhern Bürgerſchule einzugehen, den Umfang nachzuweiſen, in welchem ſie betrieben werden müſſen, und die Stundenzahl anzugeben, die jedem zu widmen iſt. Ich begnüge mich daher, was die deutſche Sprache betrifft, nur kurz zu erwähnen, daß derſelben in jeder Klaſſe wöchentlich 10 Stunden zuzutheilen ſind, die theils auf die Theorie der Sprache oder die Grammatik, theils auf Bildung im ſchriftlichen Ausdrucke, theils auf die Lectüre klaſſiſcher Schriften verwendet werden müſſen. Die letztere iſt beſonders wichtig, da ſie vorzügliche Gelegenheit bietet, die höhere Urtheilskraft, das ſittliche Gefühl, den Geſchmack auszubilden, und den Geiſt der Jünglinge mit erhabenen Ideen zu bereichern; und ſie erleichtert zugleich die Aneignung eines guten Styls. Wortklaubereien ſind dabei freilich zu vermeiden, und ein Kleinigkeitskrämer darf der Lehrer nicht ſein, dem dieſer Unterrichtsgegenſtand übertragen iſt.

Digitized by Google

ben und ſich damit begnügen, den Schülern die gewöhnlichen Rechnungsarten beizubringen, oder die einfachſten geometriſchen Formen und einige wichtige, im Leben häufig in Anwendung kommende Sätze zum Bewußtſein zu bringen.

Uebrigens iſt es natürlich, daß die rechte Methode des höhern Bürgerſchulunterrichtes ſich erſt ſpäter vollſtändig ausbilden kann, wenn erſt viele ſolcher Anſtalten gegründet ſind. Wenn die zu errichtenden höhern Bürgerſchulen wirklich ihren Zweck erreichen und die Unterrichtsbedürfniſſe des höhern Bürgerſtandes vollkommen befriedigen ſollen, ſo müſſen ſie nothwendig ſelbſtſtändige Anſtalten werden, und eigene, beſonders vorgebildete Lehrer erhalten. Anſtalten, wie die ſogenannte höhere Bürgerſchule, die jetzt proviſoriſch in Zwickau eingerichtet worden iſt, werden immer ſehr mangelhaft bleiben, und verdienen den angemaßten Namen wohl nicht. Denn es iſt nicht genug, daß einige Unterrichtsgegenſtände mehr in ihren Lehrplan aufgenommen werden, als in den der gewöhnlichen Volksſchule; es kommt hauptſächlich auf die Auswahl und Methode beim Unterrichte und darauf an, daß der Lehrplan conſequent durchgeführt wird und die Lehrer alle harmoniſch nach demſelben Ziele hinarbeiten. Dies iſt aber unmöglich, wenn das Lehrerperſonal theils aus Lehrern anderer Schulen, theils aus Geiſtlichen zuſammengeſetzt wird, denen die Idee einer höhern Bürgerſchule vielleicht noch nicht einmal klar geworden iſt.

Unnöthig ſcheint es mir zu ſein, daß an höhern Bürgerſchulen Entlaſſungsprüfungen eingeführt und Zeugniſſe der Reife ertheilt werden, wie dies in Preußen jüngſt angeordnet worden iſt. Denn die Schüler gehen ja größtentheils nicht in ſolche Berufsarten über, wo ſie dergleichen Zeugniſſe brauchen, und wo es nöthig iſt, den Stand ihrer Kenntniſſe ſo genau zu ermitteln. Bei denjenigen, welche in öffentliche Aemter eintreten wollen, würde es vollkommen hinreichend ſein, die Beſcheinigung zu fordern, daß ſie den Unterricht in einer höhern Bürgerſchule abſolvirt und wie ſie ihn benutzt haben. Dagegen aber bin ich der Anſicht, daß denjenigen, die in gewiſſe Specialſchulen (z. B. Kunſtſchulen, landwirthſchaftliche Lehranſtalten, Forſtinſtitute, militairiſche Bildungsanſtalten, Handelsſchulen u. ſ. w.) eintreten wollen, zur Pflicht gemacht werde, ſich vorher in einer höhern Bürgerſchule den erforderlichen Grad allgemeiner höherer Lebensbildung zu erwerben. *)

*) Später kann vielleicht auch von den in ein Schullehrerſeminar Eintretenden die Abſolvirung des höheren Bürgerſchulunterrichtes gefordert werden.

Digitized by Google

Denn die Specialſchulen geben nur beſondere Berufsbildung, und dennoch iſt es in hohem Grade wünſchenswerth, daß Jeder, der in einem höheren Berufe thätig ſein will, nicht bloß die für ſein Fach nothwendigen beſonderen Kenntniſſe und Geſchicklichkeiten ſich erworben habe, ſondern daß er auch überhaupt für die höheren Verhältniſſe des bürgerlichen Lebens gebildet worden ſei. An dieſer allgemeinen Bildung fehlt es vielen Gliedern des höhern Bürgerſtandes, die ſonſt in ihrem Berufe recht geſchickt ſind; und doch wäre ſie ihnen nicht bloß ihrer ſelbſt, ſondern auch des Staates wegen ſehr zu wünſchen. So wie jeder Staatsbürger an den allgemeinen Angelegenheiten Antheil nehmen ſoll, ſo muß man dies beſonders von den höhern Klaſſen des Bürgerſtandes fordern, die ihrer Stellung nach ſo großen Einfluß auf die Geſammtheit haben. Eine allgemeine höhere Bildung dient aber gerade dazu, ihnen eine richtige Anſicht vom geſammten Leben beizubringen, ihr ſittliches Gefühl recht auszubilden, und ihnen Gemeinſinn einzuflößen, der oft genug in den Geſchäften des Berufes im Egoismus untergeht, wenn er nicht in den Jünglingsjahren kräftig geweckt und belebt worden iſt.

Die höhere Bürgerſchule muß bei den in ſie eintretenden Schülern ein gewiſſes Maaß von Kenntniſſen und Bildung vorauszuſetzen. Dieſes darf ſich nicht bloß auf die erſten Elemente des Wiſſens, auf nothdürftiges Leſen, Schreiben, Rechnen und Religionskenntniß und auf die Fähigkeit beſchränken, den Anfangsunterricht zu faſſen und zu benutzen; vielmehr müſſen die Kenntniſſe vorausgeſetzt werden, welche in gut eingerichteten ſtädtiſchen Volksſchulen zu erlangen ſind. Daß dies unumgänglich nöthig iſt, geht wohl aus der Stellung und der Aufgabe der höheren Bürgerſchulen deutlich hervor. Die Aufgabe dieſer Anſtalten iſt nicht elementariſche, ſondern höhere Lebensbildung, und ſie *ſollen nicht* neben den (ſtädtiſchen) Volksſchulen (Bürgerſchulen) ſondern über ihnen ſtehen; ſie ſollen ſich an dieſe anſchließen. Deshalb dürfen nicht acht- und neunjährige Knaben in die höheren Bürgerſchulen aufgenommen werden, ſondern die Eintretenden müſſen mindeſtens das zwölfte oder dreizehnte Lebensjahr erreicht haben, der ganze Curſus des Unterrichtes iſt auf vier Jahre feſtzuſetzen. Dieſer Zeitraum reicht aus, um die Aufgabe an den Schülern zu löſen, und die Austretenden haben dann noch Zeit, von ihrem ſechszehnten oder ſiebzehnten Lebensjahre an für die Betreibung eines beſondern Berufes, oder für ein öffentliches Amt ſich vorzubereiten.

4.

Welchen Antheil können und ſollen die Gemeinden an der Beſetzung der Schullehrerſtellen haben?

In der zweiten Kammer der Sächſiſchen Stände hat ein Abgeordneter unter andern einen Antrag geſtellt, betreffend die Mitwirkung der Gemeinden bei der Wahl der Schullehrer, und mehrere Gemeinden haben in einer Eingabe an die zweite Kammer ebenfalls die Regulirung der Theilnahme der Gemeinden bei der Beſetzung der Schullehrerſtellen beantragt. Zwar hat hierüber bis heute, wo wir dies ſchreiben, noch keine Discuſſion in der Kammer Statt gefunden, und wir wiſſen daher nicht, welche Theilnahme der Gemeinden die Antragſteller gemeint haben; dennoch wird es nicht am unrechten Orte ſein, über den zur Sprache gebrachten Gegenſtand hier einige Bemerkungen zu machen. Dabei geht unſere Abſicht keineswegs dahin, Alles, was für oder gegen die Wahl der Schullehrer durch die Gemeinden vorgebracht worden iſt, vollſtändig darzulegen und zu beleuchten. Dies iſt bereits ſchon oft, und noch vor wenigen Jahren in mehrern pädagogiſchen Zeitſchriften geſchehen.

Jede gute Regierungsverfaſſung erheiſcht, daß die Gemeinden in Hinſicht ihrer beſondern Angelegenheiten eine größere Selbſtſtändigkeit erhalten, als ſie bis jetzt in mehrern Staaten gehabt haben. Es taugt abſolut nichts, wenn den Gemeinden in Gemeindeſachen die Hände zu ſehr gebunden ſind, wenn die Staatsbehörden von der Reſidenz aus alle Localangelegenheiten leiten, wenn die Gemeinden von der Staatsregierung unter eine förmliche Curatel genommen werden. Sowohl der ganze Staat, wenn er nur irgend von einiger Ausdehnung iſt, als auch die einzelnen Gemeinden werden benachtheiligt, wenn die oberen Staatsbehörden in locale Einzelnheiten zu tief eingehen, und dadurch Zeit und Kräfte verſchwenden; aber auch den Angelegenheiten der Gemeinden bringt es Schaden, weil natürlich den entfernt wohnenden Behörden die nothwendige Localkenntniß gewöhnlich abgeht und dadurch eine Menge Mißgriffe herbeigeführt werden.

Dieſe Selbſtſtändigkeit der Gemeinden, verſteht ſich unter beſtändiger Oberaufſicht der Staatsregierung, kann ſich aber begreiflicher Weiſe nicht über allgemeine Angelegenheiten des Staates er-

Digitized by Google

ſtrecken, ſondern ſie muß ſich eben auf die beſondern Gemeindeangelegenheiten beſchränken. Nur in dieſen können ſie ſelbſtſtändig ſein und werden. Daher würde es z. B. ein höchſt nachtheiliger Mißgriff ſein, wenn man jeder Gemeinde in Hinſicht der Rechtspflege eine ſelbſtſtändige Mitwirkung zugeſtehen wollte; denn dieſe iſt keine beſondere Gemeinde-, ſondern eine gemeinſame Angelegenheit aller Staatsbürger.

Die Selbſtſtändigkeit der Gemeinden in ihren beſondern Angelegenheiten beſteht darin, daß dieſelben durch die Gemeindeglieder ſelbſt, oder, da an der Verwaltung natürlich nicht *Alle Antheil* nehmen können, durch, von den Gemeindegliedern frei *gewählte* Beamte geordnet und verwaltet werden, wobei die Gültigkeit der Wahl in manchen Fällen allerdings von der Genehmigung der Regierung abhängig gemacht werden kann und muß. Wenn die Ortsbehörden von der Regierung eingeſetzt würden, ſo *könnte* nicht von Selbſtſtändigkeit der Gemeinden die Rede ſein.

Hierauf ſich ſtützend, wird von mancher Seite, und nach den erwähnten Anträgen in der zweiten Kammer der Sächſiſchen Stände wohl auch in Sachſen gefordert, daß den Gemeinden das Recht eingeräumt werde, ihre Schullehrer ſelbſt zu wählen. So wahr aber auch der Vorderſatz iſt, ſo falſch iſt doch die Folgerung daraus; denn es wird dabei vorausgeſetzt, daß auch die Schulbildung eine bloß örtliche, eine bloße Gemeindeangelegenheit ſei, was wir durchaus nicht zugeſtehen können. Es kann vortheilhaft ſein, wenn die Erhaltung der Schulanſtalten nicht der allgemeinen Staatskaſſe, ſondern den einzelnen Gemeinden zugewieſen wird, und jede Gemeinde hat natürlich an ihrer Schule das nächſte Intereſſe; aber die Schulen ſind eine gemeinſame Angelegenheit aller Staatsbürger, da ſie nicht für das beſchränkte Gemeindeleben allein, ſondern für das Leben im *Staate vorbilden* ſollen. Hieraus ergiebt ſich aber wohl, daß der Gemeinde gar kein Recht auf die Wahl der Schullehrer zuſteht, da die Schulen nicht Ortsanſtalten allein, ſondern allgemeine Staatsanſtalten ſind.

Aber es giebt auch außer dieſem allgemeinen noch einen beſondern Grund, welcher gegen die Wahl der Schullehrer durch die Gemeinden ſpricht. Wenn eine Gemeinde die Befugniß erhalten ſoll, gewiſſe Beamte für örtliche Anſtalten ſelbſtſtändig zu wählen, ſo wird und muß vorausgeſetzt werden, daß ſie die Obliegenheiten des Amtes kennt, und zu beurtheilen weiß, wer demſelben wohl genügen würde. Dieſe Kenntniß und Beurtheilungsgabe kann auch, was die rein adminiſtrativen Aemter in der Gemeinde betrifft, bei den Gemeindegliedern als vorhanden angenommen werden. Denn

Digitized by Google

jeder Bauer weiß, was z. B. dem Schultheißen oder Ortsrichter obliegt, und da zur Uebernahme dieſes Amtes geſunder, praktiſcher Verſtand, Ortskenntniß und redlicher Wille hinreicht, ſo kann auch in der Regel Jeder beurtheilen, welcher ſeiner Mitbürger ſich zu dieſem Amte am beſten eignen dürfte. Ganz anders aber verhält es ſich mit dem Schulamte oder Schullehrer. Das Schulamt iſt weſentlich geiſtiger Natur, und kann von den Gemeindegliedern nicht ſo durchſchaut werden, wie z. B. das Amt eines Gemeindevorſtehers; der Schullehrer, wenn er ſein Amt ganz ausfüllen will, bedarf nicht bloß praktiſche Lebenskenntniß, ſondern einen höhern Grad geiſtiger Bildung und eigenthümliche Geſchicklichkeit, die außer dem Bereiche der Einſicht der Gemeindeglieder liegt, und der Schullehrer wird endlich nicht aus der Mitte der Ortsbürger genommen. Es kann alſo hier die Vorausſetzung nicht gemacht werden, die unumgänglich gemacht werden muß, wenn die Gemeinde ſelbſtſtändig Ortsbeamte wählen ſoll. Die Unmöglichkeit, daß eine Gemeinde unter den ſich anmeldenden Perſonen die für das Schulamt ſich am beſten eignende wählen könne, liegt klar genug am Tage, und die Erfahrung lehrt hinlänglich, daß da, wo das Wahlrecht der Gemeinde noch zuſteht, entweder Verbindungen, oder äußerliche, alſo für das eigentliche Amt ganz unweſentliche Eigenſchaften berückſichtigt werden, z. B. angenehmes äußeres Betragen, klangreiche Stimme, Orgelſpiel u. ſ. w. Wenn eine Gemeinde einmal das Rechte trifft, ſo iſt dies lediglich ein günſtiger, gegen meine Behauptung nichts beweiſender Zufall.

Man könnte gegen meine Anſicht wohl Zweifel und Einreden erheben, aber ich glaube, keine von Gewicht. So iſt z. B. oft geſagt worden, daß die Eltern zu dem Lehrer ihrer Kinder Vertrauen haben müßten, und daß daher auch am zweckmäßigſten der Schullehrer von der Gemeinde ſelbſtſtändig gewählt werde, weil nur auf den die Wahl fallen würde, der das allgemeine Vertrauen beſäße. Dies iſt aber kein bedeutender Grund gegen mich. Denn Vertrauen, gegründetes Vertrauen kann nur aus genauer Kenntniß der Wirkſamkeit eines Mannes hervorgehen; die Erwartungen aber, die eine Gemeinde ſich von einem ihr wenig oder nicht bekannten Manne macht, können eben ſo getäuſcht, als erfüllt werden. Sodann würde es auch wohl nur ſelten ſich ereignen, daß ein Schullehrer durch Stimmeneinheit gewählt würde; gewöhnlich werden die Anſichten und Stimmen getheilt ſein, die bloße Majorität wird entſcheiden, und ſo muß es kommen, daß der Gewählte nur das Vertrauen eines Theiles der Gemeinde beſitzt, und vielleicht gar das Mißtrauen des andern Theiles gegen ſich hat. Endlich ſteht

es ja auch jedem Gemeindegliede frei, ſeine Kinder außerhalb der öffentlichen Schule unterrichten zu laſſen, wenn er zu dieſer kein Vertrauen faſſen kann*). Ein Lehrer wird weit leichter allgemeines Vertrauen in ſeiner Gemeinde erlangen können, wenn durch die Gemeinde zu ſeiner Wahl gar nicht mitgewirkt wurde, und dadurch keine Vorurtheile gegen ihn entſtehen konnten.

Etwas mehr Bedeutung würde die Einrede haben, daß die Gemeinden bei der eigenen Wahl ihrer Lehrer natürlich auf die Männer beſchränkt werden müßten, welche von der oberſten Schulbehörde für befähigt zum Schulamte erklärt worden ſind; und deshalb könnte die Wahl gar nicht auf einen Untauglichen fallen, weil ja alle Wählbare tüchtig ſeien. Ich glaube aber, daß auch hierdurch die Unrichtigkeit meiner Anſicht noch nicht erwieſen wird. Die Grade der Tüchtigkeit der Schulamtscandidaten ſind verſchieden, und werden es immer ſein, und in den beſondern Verhältniſſen der einzelnen Schulen treten ebenfalls Verſchiedenheiten hervor. Der beſſere oder ſchlechtere Zuſtand einer Schule, die Anzahl der Schulkinder, der Ortsſchulinſpector, die Ortsverhältniſſe überhaupt ſind bei der Anſtellung eines neuen Lehrers in Betracht zu ziehen; und zwei in Hinſicht der Lehrerbildung gleich tüchtige Schulamtscandidaten paſſen darum noch nicht gleich gut an jeden Ort und an jede Schule. Zudem ſind die Schulſtellen dem Gehalte nach ſehr verſchieden, und wenn die Gemeinde das Recht der Wahl ausübt, ſo dürfte es ſich oft treffen, daß jüngere und weniger tüchtige Lehrer die beſten, ältere und tüchtigere dagegen ſehr ſchlechte Stellen erhalten, was jedenfalls als ein Mißſtand anerkannt werden muß.

Aehnliche Mißverhältniſſe, als die berührten, würden auch entſtehen, wenn die Gemeinde nur aus einer kleinen Anzahl (z. B. 3) von der höchſten Schulbehörde vorgeſchlagener Candidaten ihren Lehrer wählen dürfte. Es würde auch hier der Fall eintreten können, daß ein ſehr tüchtiger Schulamtscandidat entweder gar keine Stelle erhielte, oder doch ſehr lange auf eine ſolche warten müßte. Dieſer Gefahr aber darf man doch wohl Niemanden ausſetzen,

*) Ich bin ein Gegner des unbedingten Schulzwanges. Von jedem Staatsbürger kann und muß ein gewiſſer Grad geiſtiger Bildung gefordert werden; aber die öffentlichen Schulen müſſen der freien Benutzung der Bürger überlaſſen werden, und es würde ein kaum zu rechtfertigender Eingriff in die perſönlichen Rechte ſein, wenn man einen Vater zwingen wollte, ſein Kind in einer beſtimmten öffentlichen Schule unterrichten zu laſſen, zu der er vielleicht vernünftiger Weiſe kein Vertrauen haben kann.

Digitized by Google

der Geld, Zeit und Mühe aufgeopfert hat, ſich zum Schulamte vorzubilden.

Daher bin ich der Anſicht, daß es für die Schule zweckmäßig und nothwendig iſt, die Lehrerſtellen nur durch die oberſte Schulbehörde im Namen des Fürſten zu beſetzen. Es werden dadurch eine Menge von Uebelſtänden vermieden, welche um ſo gewiſſer bei einer andern Beſetzungsart eintreten werden, je mehr die Menſchen immer Menſchen ſind und bleiben. Dabei wird natürlich vorausgeſetzt, daß die oberſte Schulbehörde umſichtig und völlig unpartheiiſch zu Werke gehe, und die Schulamtscandidaten, ſo wie die beſondern Erforderniſſe mancher Schulen kenne. Mißgriffe werden dann gewiß ſeltener vorkommen, und die Würde des Lehrers iſt mehr geſichert, da nun die Gemeindeglieder den Lehrer ihrer Schule durchaus nicht als ihre Creatur anſehen können, was ſo häufig da geſchieht, wo die Gemeinde den Lehrer wählt.

Dagegen muß man den Gemeinden allerdings geſtatten, ihre Anſichten bei der Beſetzung der Lehrerſtellen darzulegen, und man muß dieſelben überall beachten, wo ſie gegründet und gut ſind.

5.

Ueber die Lauheit vieler Volksſchullehrer.

Wer könnte es verkennen, daß im Allgemeinen unter den Lehrern der Volksſchulen ſeit einigen Jahrzehnten ſich ein neuer Geiſt geregt hat, und ein Leben erwacht iſt, das zu den ſchönſten Hoffnungen berechtigt? Wer könnte zu leugnen wagen, daß in allen Gegenden Deutſchlands ſich Volksſchullehrer finden, die durch eine wahrhaft gediegene Bildung für ihren Beruf, durch treues Wirken in ihrem Amte, durch feſtes Fortſchreiten auf der Bahn des Wiſſens die Achtung aller Verſtändigen ſich erwerben? Wer ſollte nicht freudigen Blicks auf die vielen Lehrer ſchauen, die beſeelt ſind von Liebe für ihr Fach, von redlichem Eifer für die Würde ihres Standes, und von jenem edlen Gemeinſinne, der die Quelle vieles Guten iſt?

Wenn wir aber wahr ſein wollen, ſo dürfen wir auch nicht diejenigen unter den Lehrern überſehen, die durch ihre Schlaffheit und Lauheit ſich bemerklich machen. Ihre Zahl iſt ebenfalls nicht gering; und ſie finden ſich nicht etwa nur unter den ältern Lehrern, deren Bildung und Anſtellung in eine frühere Zeit fällt, ſon-

Digitized by Google

dern auch unter den jüngern, die noch in der Blüthe ihrer Kraft ſtehen, und in denen noch jenes natürliche Feuer glühen ſollte, das der Jugend eigen iſt, jene Begeiſterung, die zu allem Großen und Schönen anſpornt, ohne Mühe und Anſtrengung ängſtlich abzuwägen.

Wir müſſen es offen geſtehen, daß Wehmuth uns befällt, wenn wir ſo viele Lehrer ſehen, die ihr Tagewerk nur um des lieben Brodes willen mechaniſch treiben, die ihre Aufgabe als Lehrer der Jugend nicht begreifen oder nicht begreifen wollen, und die, ſobald ſie in's Amt getreten ſind, in eine Lethargie verſinken, die der heiligen Sache der Schulbildung die tödtlichſten Wunden ſchlägt. Ihre Pflicht als Bildner des heranwachſenden Geſchlechtes ganz vergeſſend, glauben ſie genug gethan zu haben, wenn ſie die ihnen an's Herz gelegten Kinder mechaniſch in den vorgeſchriebenen Gegenſtänden unterrichten (beſſer abrichten), und ſie denken gar nicht daran, den Geiſt derſelben wahrhaft zu wecken, ſie mit wahrhaft nützlichen Kenntniſſen zu bereichern, ihren Sinn für die Natur zu beleben, ihnen durch Eröffnung der göttlichen Offenbarung heilige Liebe für Wahrheit, Recht und Tugend einzuflößen, ihren Willen zum Guten zu kräftigen, ihr Gefühl für das ſittlich Schöne anzuregen, und ſie ſo wahrhaft für das Leben hier und dort zu bilden. Der Unterricht iſt für ſie nicht Freude, ſondern Plage; ſie ſind froh, wenn ſie dem Lehrzimmer den Rücken zuwenden können; ſie gefallen ſich beſſer in andern, ihrem irdiſchen, niedrigen Sinne mehr zuſagenden Beſchäftigungen; ſie ziehen lieber Kohl, als Kinder; ſie ſtreuen lieber Samen in das gepflügte Feld, als in der Kinder Herzen; ſie veredeln lieber Bäume, als Menſchen; ſie ernten lieber Früchte des Feldes, als des Geiſtes; oder ſie jagen auch wohl dem irdiſchen Vergnügen nach, und fühlen bei Spiel und Trinkgelagen eine Seligkeit, die ihnen in der Schule unter der Kinderwelt gänzlich fremd bleibt. Nicht bloß die armen Kinder, die das Unglück haben, ſolchen Lehrern anvertraut zu ſein, ſind zu bedauern — dieſe Lehrer ſelbſt verdienen unſer Mitleid. Denn Jeſus ruft ihnen zu: „Sie haben ihren Lohn dahin!"

Wir ſehen andere Lehrer, die durch Fleiß und Anſtrengung während ihrer Bildungszeit ſich Kenntniſſe und Amtstüchtigkeit erworben haben, die mit Einſicht und Segen in ihrer Schule wirken, die aber dennoch auch der Lauheit beſchuldigt werden müſſen. Eifrig in ihrem Unterrichte, ſind ſie doch läſſig in ihrer Fortbildung. Sie wähnen, daß ſie bereits Alles wiſſen, was ſie für ihren Beruf zu wiſſen brauchen, daß ſie für immer tüchtige Lehrer ſein werden, weil ſie es jetzt ſind. Dünkel flüſtert ihnen in's Ohr,

daß ſie keiner weitern Belehrung bedürften, daß ſie keine Nahrung für ihren Geiſt ferner brauchten, daß Niemand ihnen etwas Neues, oder doch etwas Beſſeres zeigen könnte. Daher kümmern ſie ſich nicht um die Beſtrebungen anderer Lehrer, oder um neue Anſichten über Erziehung und Unterricht, die von einſichtsvollen Männern öffentlich vorgelegt werden. Die pädagogiſchen Schriften (die ausgenommen, die ſie bereits beſitzen) ſind für ſie nicht in der Welt, an Leſezirkeln nehmen ſie nicht Theil, Lehrerconferenzen beſuchen ſie nicht oder nur ungern, weil ſie hier nichts mehr lernen zu können meinen. Die Thoren! Sie ſehen, wie das Waſſer des Baches verrinnt und das Bett trocken wird, wenn die Quelle aufhört, neue Nahrung zuzuführen; aber ſie begreifen nicht, daß eben ſo nach und nach der Geiſt vertrocknet und ein dürres Land wird, wenn ihm nicht immer von neuem wieder Nahrung aus den Tiefen anderer Geiſter zufließt. Sie denken gar nicht daran, daß ihre Kenntniß und Einſicht, mag ſie jetzt auch noch ſo tüchtig ſein, mit jedem Jahre an Tüchtigkeit abnimmt, wenn ſie dieſelbe nicht beſtändig auffriſchen, und durch das Zuſammenhalten mit dem, was Andere dachten, anregen. Sie vergeſſen, daß Anſichten und Bedürfniſſe, wie die Zeit, ſich ſtetig ändern, daß die Menſchheit in unaufhörlichem Fortſchreiten begriffen iſt, und daß der Einzelne, der nicht auch mit vorwärts geht, zuletzt gar nicht mehr für Zeit und Menſchen paßt. Stillſtand iſt Rückgang. Dieſes wahre Wort ſollten dieſe Lehrer doch recht ernſtlich beherzigen. Sie ſollten überlegen, daß ein Lehrer, der im Jahre 1833 ein guter Lehrer iſt, es darum noch nicht auch im Jahre 1853 iſt.

Endlich müſſen wir noch auf eine dritte Klaſſe von Lehrern aufmerkſam machen, die ebenfalls zu den Lauen gerechnet werden müſſen. Es ſind diejenigen, welche, von Selbſtſucht erfüllt, nur ſich im Auge haben; die eifrig für ihre eigene Beſſerſtellung wirken, aber lau ſind, wo es das Wohl des ganzen Lehrerſtandes gilt. Sie kümmern ſich nur um ihre eigenen Angelegenheiten, ohne Theil zu nehmen an den allgemeinen Angelegenheiten der Schule und des Lehrerſtandes. Das Ganze gilt ihnen gar nichts, Gemeingeiſt iſt ihnen gänzlich fremd, allgemeine Fragen finden bei ihnen keine Beachtung. Was geht es ſie an, daß die Schule und der Lehrerſtand noch vielfach beengt iſt, daß ſeine Stellung im Staate noch nicht in allen Stücken ſo würdig iſt, als ſie ſein ſollte, daß es zum Theil noch an Einrichtungen fehlt, die ſorgenfreie Exiſtenz der Lehrer oder ihrer Familie in gewiſſen Verhältniſſen zu ſichern? Dieſe Dinge ſind für ſie ſo fremd, wie die Angelegenheiten China's, oder wie die Streitigkeiten der ſüdamerikaniſchen Staaten. Warum ſoll-

Digitized by Google

ten ſie ſich auch deshalb Sorge machen, warum ſollten ſie um die würdigere Stellung der Schule und der Lehrer überhaupt ſich bekümmern? Warum ſollten ſie durch Wort und That dazu beitragen, dem Lehrerſtande mehr Anſehen und Würde zu verſchaffen, dahin mitwirken, daß die Lehrer beſſer beſoldet und mit unpaſſenden Einnahmen und Nebengeſchäften verſchont werden, oder durch ihre Theilnahme Einrichtungen zu Nutz und Frommen des ganzen Lehrerſtandes hervorrufen und begünſtigen, und ſich dadurch Ausgaben, Mühen und Sorgen verurſachen? Sie ſelbſt ſind ja nicht gedrückt, ſie ſelbſt ſind ja vom Zufalle gerade begünſtigt; und ſie müßten ihrer Anſicht nach Thoren ſein, wenn ſie ſich um fremde Angelegenheiten abmühten, oder wohl gar durch eine kleine Aufopferung die Beſtrebungen gutmüthiger Menſchen für den Lehrerſtand unterſtützen ſollten. Sie fühlen ſich in ihrer Lage behaglich, und ſehnen ſich nicht nach etwas Anderem, für das Ganze Beſſerem; denn ſie würden ja nur aus ihrer Ruhe aufgeſtört! Ihnen iſt ja ein beſſeres Loos gefallen, wie vielen ihrer Amtsbrüder; ſie werden von ihren Vorgeſetzten und von den Gliedern ihrer Gemeinde mit Achtung behandelt; ihre Beſoldung iſt reichlich, ſie müſſen weder einen Theil ihrer Einnahme erbetteln, noch ſind mit ihrem Amte unangemeſſene Nebenämter verbunden; und ſelbſt für die Tage ihres Alters, ſo wie für ihre Familie iſt in jedem Falle geſorgt.

Wenn auch die erſte Klaſſe der Lauen unter den Lehrern unſtreitig die gefährlichſte und ſchädlichſte iſt, ſo ſind doch auch die beiden andern Klaſſen dem wahren Wohle der Schule und des Lehrerſtandes in hohem Grade nachtheilig. Denn wie ſoll es mit der Bildung durch Schulen, wie kann es mit dem Lehrerſtande beſſer werden, wenn ſo Viele aus Unwiſſenheit, Dünkel und Selbſtſucht gleichgültig ſind gegen einen wahrhaft bildenden Unterricht, gleichgültig gegen ihre Fortbildung, gleichgültig gegen die Intereſſen des ganzen Lehrerſtandes! Vergeblich hoffen die Lehrer, daß das Heil ihnen von außen komme! Nur aus dem eignen Innern erblüht jedem Menſchen das wahre Glück; und nur aus dem Lehrerſtande ſelbſt kann ſein wahres Gedeihen hervorgehen!

Darum, meine Amtsbrüder! bannet jenen Geiſt der Lauheit, der der gefährlichſte Feind für euch iſt, aus eurer Mitte, und leget ab die Gleichgültigkeit gegen eure Pflicht und euer Geſammtwohl! Erwärmt und begeiſtert euch für die heilige Sache der Schulbildung; erhöhet durch fortgeſetztes Studium eure Tüchtigkeit, und wirket eifrig für das allgemeine Wohl des Staates und eures eigenen Standes! An euch beſonders, ihr tüchtigen und

wackern

Digitized by Google

wackern Lehrer, die ihr die Bedürfniſſe der Schule und des Lehrerſtandes erkannt habt, richten wir unſere Aufforderung. Werdet nicht müde, eure gleichgültigern Amtsgenoſſen anzuregen; laſſet nichts unverſucht, ſie für das Beſſere zu gewinnen; ſcheuet keine Mühe, um in euren Umgebungen Leben in die Lehrer zu bringen. Schon vielen wackern Amtsgenoſſen gelang es, einen regen Geiſt unter ihren benachbarten Brüdern hervorzurufen und die heilige Flamme der Begeiſterung in ihrer Bruſt anzuzünden. Auf! jeder arbeite nach dem Maaße ſeiner Kräfte dafür; jeder ſtrebe in ſeinem Kreiſe, die getrennten Glieder des Lehrerſtandes zu vereinigen zu brüderlicher Thätigkeit; jeder trage das Seinige bei, daß aus den todten Einzelnen ein lebendiges Ganze erſtehe! Wohl mag euch ein ſolches Streben Sorgen und Mühe machen; wohl möget ihr hier und da Anſtoß und Verkennung finden, oder mit Undank belohnt werden! Aber wo es das Edle und Gute gilt, wer wollte da kleinlich und ängſtlich die Unannehmlichkeiten berechnen, die er ſich zuziehen könnte, und wer wollte da vor Arbeit und Mühe feig zurückbeben? Nur Muth, Beſonnenheit und Ausdauer, dann kann es nicht fehlen.

6.

Die Elementarſchule nach dem Geiſte der Peſtalozziſchen Methode*).

Die Zeit, wo Peſtalozzi als unübertreffbarer Pädagog und Menſchenlehrer mit den übertriebenſten Lobſprüchen belegt, und ſeine Methode als das einzige Mittel, die Menſchheit in das goldene Zeitalter zurückzuführen, ausposaunt wurde, iſt nun glücklich vorüber, und je mehr wir uns von ihr entfernen, deſto ruhiger, beſonnener und darum richtiger wird das Urtheil über dieſen großen Mann. Niemand wird ihm ſeine Größe und ſeinen Ruhm als edler Menſchenfreund rauben, Niemand ſeine hohen Verdienſte um die Menſchheit und um die Erziehung und die Schulen ſchmälern wollen und können: aber die Einſeitigkeit und Befangenheit im Ganzen und Einzelnen, deren ſich der edle Schweizer ſchuldig gemacht hat, darf eben ſo wenig verkannt werden. Die Anzahl

*) Vom Schulinſpector Hugger. Ulm, 1829. In der J. Ebner'ſchen Buchhandlung. 224 S. 8. 15 Sgr. (18¾ Sgr.)

ſeiner Schüler und Anhänger wird von Tag zu Tage geringer, und die Stimmen, welche der Peſtalozziſchen Methode das Wort reden, verklingen immer mehr. Das iſt gut. Denn wenn auch ſeine Schule gar nicht mehr exiſtirt, das Gute in ſeinen Ideen und Grundſätzen wird darum nicht untergehen, ſondern fort und fort benutzt und angewendet werden; und Peſtalozzi wird, wenn auch nicht in eigentlichen Anhängern und Schülern, doch in der Pädagogik und in dem Andenken der Lehrer fortleben.

Der Verfaſſer der vorliegenden Schrift gehört der Peſtalozziſchen Schule an, und er iſt bemüht, die Methode aus Yverdun, wenn auch nicht dem Buchſtaben, doch ihrem Geiſte nach, in die Elementarſchulen einzuführen. Er hat bemerkt, daß, was auch für eine beſſere Bildung der Jugend gethan worden iſt, die Elementarſchulen doch noch ſehr ſchlecht ſind. Das geiſtloſe Weſen, ſo ſagt er in der Vorrede, iſt ſo tief gegründet, daß dadurch einer reinen Anſicht für das Einfache und Beſſere die größten Hinderniſſe in den Weg gelegt ſind. Auch fand er ſich in ſeinen Erwartungen von den Wirkungen der Peſtalozziſchen Methode oftmals getäuſcht, weil ſie ſchlecht begriffen und angewendet wurde. Einen beſſern Zuſtand unſerer Elementarſchule erwartet unſer Verfaſſer nur von der Herrſchaft des Geiſtes der Peſtalozziſchen Methode in ihnen, und durch ſeine Schrift will er dieſe Herrſchaft befördern, indem er den Werth eines Unterrichts nach Peſtalozzi zeigt und praktiſche Anwendungen aufſtellt, wie ſie der Geiſt der Peſtalozziſchen Methode fordert.

Das Streben des Verfaſſers verdient geehrt zu werden, ob er gleich nicht auf dem rechten Wege begriffen iſt. Der Geiſt der Peſtalozziſchen Methode, wenn Recenſent ihn anders richtig aufgefaßt hat, liegt in der Hervorhebung und Begünſtigung der formalen Bildung. Peſtalozzi glaubte, Alles komme bei der Menſchenbildung darauf an, daß die Kraft geſtärkt, daß das Kind mit den Formen vertraut werde, unter denen ſich die Sachen darſtellen; er ſahe in der intenſiven Bildung den Kern und das Weſen aller Bildung. Darum hatte er die Anſicht, daß Form, Zahl und Sprache die heilige Trias aller Menſchenbildung ſeien; dieſe Anſichten ſind aber offenbar einſeitig, und der Geiſt des Formalismus, der die Peſtalozziſche Methode durchdringt, iſt nicht der, von welchem das Heil für Menſchenbildung zu erwarten ſteht. Es iſt ſchon oft gezeigt worden, daß der Menſch ſowohl real als formal gebildet werden muß. Die Form kann nicht die Sache vollſtändig erſetzen. Wenn auch der Verſtand eines jungen Menſchen gebildet worden iſt, ſo darf man doch noch nicht behaupten, daß

er nun auch Alles verſtändig wird angreifen können. Abſichtliche Denkübungen, der Sprachunterricht, die Mathematik ſchärfen das Urtheil: machen ſie aber für ſich allein ſchon geſchickt, über jeden andern Gegenſtand der Wiſſenſchaft und des Lebens gut und richtig zu denken und zu urtheilen? Gewiß nicht! Denn um ein richtiges Urtheil zu fällen, muß man auch die Sache ſelbſt und die Verhältniſſe kennen, und das logiſche Denken an ſich reicht nicht aus. Es iſt ſchön, wenn die Kraft an ſich geſtärkt wird, es iſt trefflich, das Kind intenſiv zu bilden, und man hat mit dieſer Bildung allerdings ſchon viel gewonnen, aber doch noch nicht Alles. Um die Bildung zu vollenden, muß man ihm auch diejenigen Sachkenntniſſe mittheilen, welche ihm für ſein Leben nöthig ſind, und worauf es einſt ſeine Geiſteskräfte zu richten haben wird. So wie ein bloßes Mittheilen von Sachkenntniſſen einſeitig und ohne bedeutenden Nutzen ſein würde, wenn man nicht zugleich darauf ausginge, die Geiſteskräfte an den Realien zu wecken und zu bilden; eben ſo einſeitig und, wenn auch vielleicht in geringerem Grade, unnütz würde eine rein formale Bildung ſein. Das Richtige liegt nur in der Verbindung beider Arten von Bildung; denn nur dadurch kann ein junger Menſch für ſein Leben wahrhaft erzogen werden, daß man ihn die Gegenſtände und Verhältniſſe des Lebens kennen lehrt und ſeinen Geiſt dadurch ausbildet.

Der Verfaſſer hat alſo, unſerer Anſicht nach, einen falſchen Weg eingeſchlagen, indem er die Elementarſchulen durch Einführung der Peſtalozziſchen Methode, wenigſtens des Geiſtes derſelben, gehoben wiſſen will. Die Bildung durch Volksſchulen kann nur dann wahrhaft gewinnen und ſich ihrem Ziele nähern, wenn ſie ſich dem Leben mehr anſchließt, als bisher, wenn ſie nicht bloß darauf ausgeht, dem Kinde gewiſſe Kenntniſſe beizubringen und ſeine Kräfte auszubilden, ſondern wenn ſie ihn für ſein Leben unterrichtet, wenn ſie ihn anregt, ſich wahrhafte Lebenskenntniß zu erwerben. Ungeachtet dieſes Mißgriffs, enthält aber die vorliegende Schrift viele gute Gedanken und manches Wahre. Leider iſt aber die Einkleidung oft nicht paſſend. Der Verfaſſer wird nicht ſelten weitſchweifig und verliert ſich zu oft auf Wegen, die von der Hauptſtraße abführen; er ſpricht oft zu abſtract und erſchwert dadurch den nicht wiſſenſchaftlich gebildeten Leſern das Verſtehen ſeiner Schrift; die Sprache ſelbſt iſt zuweilen (z. B. gleich S. 5) etwas unbehülflich, und die eingeſtreuten practiſchen Auseinanderſetzungen ſind nicht immer angemeſſen, weil ſie oft viel breiter ſind, als der Zweck es erfordert. Denn ein vollſtändiges Bild einer Elementarſchule im Geiſte der Peſtalozziſchen Methode zu geben, ſcheint

der Verfaſſer nicht beabſichtigt zu haben, obwohl der Titel es vermuthen laſſen könnte; er wollte vielmehr nur die Grundſätze angeben, auf welche die Elementarbildung gebaut werden müſſe, wenn ſie der Methode Peſtalozzi's gemäß ſein ſolle.

Der erſte Paragraph ſoll dem Leſer den Geiſt der Elementarbildung enthüllen, er enthüllt ihn aber nicht vollkommen. Denn der Leſer erfährt faſt nichts weiter, als daß die Entwickelung der Fähigkeiten und Kräfte, die Gott dem Menſchen zu einem beruhigten (!) Daſein gegeben hat, die Aufgabe der Elementarſchule ſei. Abgeſehen davon, daß Entwickelung der *Kräfte* an ſich nicht die Beſtimmung des Menſchen, alſo auch nicht die ganze Aufgabe der Schule ſein kann, ſo iſt ja jene Ausbildung der Fähigkeiten und Kräfte auch die Aufgabe der allgemeinen wiſſenſchaftlichen Bildung. Soll durch dieſe, welche der Elementarbildung doch wohl entgegengeſetzt werden muß, nicht ebenfalls das Wachsthum der geiſtigen und ſittlichen Kraft befördert werden, damit der Jüngling denken und vernünftig handeln lerne? Der Verfaſſer hat offenbar das Weſen der elementariſchen Bildung nicht tief genug erfaßt, ja er begeht geradezu einen *Fehler, wenn* er S. 15 ſagt, die Elementarſchule ſolle die Anlagen und *Fähigkeiten,* welche dem Kinde als Mittel, als Ernährungs- und Erwerbzweig von der Natur mitgetheilt worden, elementariſch anregen und ausbilden. Recenſent muß überhaupt darüber klagen, daß zwar oft von elementariſcher Bildung und Methode geſprochen, die Natur und das Weſen derſelben aber ſelten erklärt wird. Das Elementariſche ſteht in der Bedeutung, in welcher es hier genommen iſt, dem Wiſſenſchaftlichen entgegen, und wenn das Weſen der wiſſenſchaftlichen Bildung in der vollſtändigen Begründung der Lehren, in der Strenge der Beweiſe, in dem lückenloſen Fortſchreiten von dem Einfachen zu dem Zuſammengeſetzten und Schweren, *in* dem Denken über eine Wiſſenſchaft oder Kunſt liegt, ſo muß dagegen das Weſen der elementariſchen Bildung in die innige Anſchließung an das Leben geſetzt werden, wobei es nicht auf die letzten Gründe der Wahrheiten ankommt, wenn dieſe nicht etwa durch das Leben ſelbſt nahe gelegt werden, noch auf ein lückenloſes Fortſchreiten an dem Faden des Syſtems, noch auf wiſſenſchaftliches Denken. Wenn man die Natur des elementariſchen Unterrichts immer richtig begriffen hätte, ſo würde man in unſerm Volksſchulunterrichte nicht auf ſo viele Abwege gerathen ſein, und man würde namentlich nicht Peſtalozzi's ſogenannten lückenloſen Unterricht für elementariſch ausgegeben haben. Es wird zugleich einleuchten, daß das Weſen des Elementarunterrichts nicht enthüllt

Digitized by Google

worden iſt, wenn er als ein Unterricht in den Anfängen aller menſchlichen Erkenntniſſe bezeichnet wird. Denn die Anfangsgründe jeder Wiſſenſchaft, wie die Anfänge aller menſchlichen Erkenntniß, können auch wiſſenſchaftlich behandelt werden. — Sehr richtig iſt es, wenn der Verfaſſer S. 9 ſagt, daß alles wahre Wiſſen von dem Menſchen ſelbſt ausgehe. Peſtalozzi hatte dieſe, noch immer ſo wenig von den Lehrern beachtete und angewandte und für die ganze Lehrkunſt ſo wichtige Wahrheit freilich wohl erkannt, aber er wendete ſie vermöge ſeines einſeitigen Princips auch nur einſeitig an. Wenn aber unſer Verfaſſer S. 12 behauptet, daß der erſte Grund der Philoſophie von der Elementarſchule ausgehe, ſo iſt dies eine völlig überflüſſige und eine zu hochtrabend klingende Bemerkung. Denn daß durch die Elementarbildung der Grund zu jeglichem Wiſſen gelegt wird, iſt ſo klar, daß es kaum erwähnt zu werden verdient. Aus dieſem Grunde hätten wir dem Verfaſſer auch gern den ganzen zweiten Paragraphen erlaſſen, der die Anwendung der Idee der Elementarbildung im Practiſchen zeigen ſoll, als Beweis, daß das Höchſte ſchon im Elementariſchen enthalten ſei. Das Höchſte, ſo ſagt der Verfaſſer, das in jeder Wiſſenſchaft und in jedem Unterrichtsgegenſtande liegt, iſt Wahrheit; das höchſte Streben eines Zöglings iſt, die Wahrheiten oder die Geſetze der Natur in jedem Gegenſtande aufzufinden. Die Wahrheit kann aber nur durch die Selbſtthätigkeit, durch das reine Verſtehen, durch die gründliche Einſicht in einen Gegenſtand gefunden werden; dieſe werden aber durch einen guten Elementarunterricht erſtrebt, folglich kann man ſagen, daß das Höchſte ſchon im Elementariſchen enthalten ſei. Wer hat denn aber wohl je daran gezweifelt, daß, da durch einen guten Elementarunterricht der Verſtand geweckt, die Urtheilskraft geſtärkt, die Selbſtthätigkeit geübt und erhöht wird, eben durch dieſen Unterricht nicht ſchon das Denken über die höchſten Angelegenheiten in der Wiſſenſchaft und im Leben vorbereitet, und daß dazu der Grund gelegt wird? Unſeres Erachtens verſteht ſich dies von ſelbſt, und wir ſehen daher nicht ein, warum der Verfaſſer es für nöthig erachtete, dieſe einleuchtende Wahrheit noch in der Erfahrung nachzuweiſen, indem er nämlich einige Gegenſtände des Elementarunterrichts durchgeht, und zeigt, daß durch ſie der Verſtand geweckt, der Geiſt in Anſpruch genommen, auf das Wahre geleitet und in den wahren Grund des Gegenſtandes geführt wird. Wenigſtens konnte ſich der Verfaſſer weit kürzer faſſen, und es lag, nach des Recenſenten Anſicht, gar kein Grund vor, warum er den Stufengang der Lautmethode, der Denkübungen nach Peſtalozzi's Buche der Mütter, des Sprachunterrichts,

des Rechnens weitläufig, für den wirklichen Unterricht aber doch bei weitem nicht genügend, angiebt, und noch Proben von Schüler-Arbeiten (die allerdings recht gut, oft überraſchend ſind) einſchiebt.

Der dritte Paragraph iſt überſchrieben: Idee des Organismus im Unterrichte. Der Ausdruck „Organismus" wird aber nicht in ſeiner eigentlichen Bedeutung genommen; ſondern der Verfaſſer verſteht darunter nur das allmählige Entwickeln der Dinge aus einem kleinen Anfange, aus einem Keime. Jede Blume, jeder Grashalm, jeder Baum, jedes Thier iſt ihm ein Organismus, weil es ſich aus einem Keime entwickelt. Auf eben die Art, alſo organiſch, entwickeln ſich nun auch die Kräfte unſerer geiſtigen Natur, und eben ſo ſoll nun auch der Elementarunterricht ſein. Der Organismus des Unterrichts, liegt daher, nach dem Verfaſſer in dem Beginnen deſſelben mit einem einfachen Elemente, in dem allmähligen Fortſchreiten, wie es im Entwickelungsgange der Naturprodukte ſichtbar iſt, und in dem hieraus folgenden unmerklichen Uebergange von einer Stufe zur andern. Recenſent braucht wohl kaum anzudeuten, daß der Verfaſſer hier den Ausdruck „organiſch" in einem nicht ganz gewöhnlichen Sinne genommen hat. Unter einem organiſchen Unterrichte kann man nichts Anderes verſtehen, als einen ſolchen Unterricht, der ganz aus der Idee hervorgegangen iſt, in dem nichts Zufälliges und Ueberflüſſiges iſt, deſſen einzelne Theile ſich gegenſeitig bedingen, und aus dem man nichts ohne Nachtheil für das Ganze herausnehmen kann. Man ſieht hieraus, daß der Verfaſſer den Begriff des Organismus, übergetragen auf den Unterricht, zu ſehr beſchränkt hat. Uebrigens hat der Verfaſſer an ſich ganz Recht, wenn er behauptet, daß der Unterricht von einem Keime ausgehen und nach und nach von einer Stufe zur andern fortſchreiten müſſe. Er fehlt aber mit Peſtalozzi darin, daß er nur den einzelnen Unterrichtsgegenſtand in's Auge faßt, da doch im Gegentheil das Leben die Stufen des Unterrichts geben ſollte. — Den meiſten Raum in dieſem Paragraphen nehmen wiederum practiſche Auseinanderſetzungen ein, die zum Theil mit den im vorigen Paragraphen zuſammenfallen, und wenigſtens hätten abgekürzt werden ſollen.

Der folgende Paragraph handelt von der Methode des Unterrichts, und hat darum beſonderes Intereſſe, weil in ihm die ſchon oft verhandelte Frage beantwortet wird: ob es eine allgemeine Methode geben könne. Noch jüngſt hat ein ungenannter Anti-Peſtalozzianer in einer Schrift: „Amalthea" (1s Heft, Stuttgart 1831) dieſe Frage verneinend beantwortet, und Dieſter-

weg (Rheiniſche Blätter 1831. IV, V.) ſtimmt ihm bei. Unſer Verfaſſer behauptet dagegen, daß es eine allgemeine Methode gebe, welche für jedes Talent und jede Eigenheit paſſend iſt, und nur die Verwechſelung der Methode mit Manier führe zu falſchen Anſichten. Um ſeine Behauptung zu rechtfertigen, ſtellt er ſieben allgemeine Grundſätze der Methode auf, und zeigt, daß jeder derſelben allgemein ſei. Im erſten Grundſatze wird die Anſchauung als erſte Regel aufgeſtellt, welche ſich auf allgemeine Anlagen, die Sinne und die Geiſteskraft gründet. Jedes Kind, das Talent und geſunde Sinne hat, kann alſo nach dieſem Geſetze im Unterrichte geleitet werden. Der zweite Grundſatz heißt, daß jeder Unterrichtsgegenſtand vom Keime ausgehen, in einfachen Stufen fortſchreiten, und ſo unvermerkt in das Höhere und Schwerere übergehen müſſe, daß es jedem Kinde leicht ſein könne, im Schwereren wie im Leichten nach den nämlichen Geſetzen und Regeln Wahrheiten zu finden, und mit freier Thätigkeit handeln zu können. Daß dieſer Grundſatz auf jedes Kind anwendbar ſei, wird Niemand beſtreiten wollen. Der dritte Grundſatz ſagt: daß die Geiſteskraft als ein ſelbſtſtändiges Weſen müſſe behandelt werden, weil nur das Wiſſen und Lernen ein wahres Wiſſen und Lernen ſei, welches die menſchliche Kraft ſelbſt im Geiſte durchſchaut und ſelbſtſtändig erkannt hat. Sobald dieſe Regel bei einem Kinde nicht anwendbar iſt, ſo iſt es blödſinnig und der Bildung unfähig. Jeder Lehrer, der aber den Geiſt der Anſchauung recht kennt, und nach ihr in jedem Unterrichtsgegenſtande zu unterrichten weiß, kann dieſe Regel auf jedes Kind anwenden. Die vierte Regel heißt: daß man ſo lange bei einem Gegenſtande verweilen müſſe, bis ihn jedes Kind ſo gefaßt hat, daß es zur geiſtigen Anſchauung, alſo zum reinen Bewußtſein gelangt iſt. Alſo auch dieſer Grundſatz paßt wieder für jedes Kind. Der fünfte Grundſatz heißt: daß man das Kind immer auf das Weſen des Gegenſtandes führen müſſe, damit es Grund und Urſache einſehen, und davon Vernunftſchlüſſe ableiten lerne; und das iſt ja der höhere Zweck alles Unterrichts. Dieſer Regel dient die ſechste zur Stütze, daß der Unterricht elementariſch ſein, daß alſo jeder Gegenſtand in ſeine einfachſten Theile müſſe zerlegt werden, wenn das Kind ſoll Grund und Urſache finden, und wenn es bei Anſtänden ſoll ſich ſelbſt helfen und den Gegenſtand in ſeinem Weſen erkennen können. Die ſiebente Regel heißt: der Unterricht muß ſo geordnet werden, daß das Kind ſelbſt auf den Inbegriff einer Definition von einem Gegenſtande, einem Grundſatze, einer Wahrheit, oder einer Regel kommen muß. Bei dieſer Regel müſſen alle vorhergehenden angewendet werden; weswegen auch dieſe für jedes

Digitized by Google

Talent paſſend iſt. — Es iſt nicht zu leugnen, daß dieſe Gründe allerdings ſehr für des Verfaſſers Behauptung von der Möglichkeit einer allgemeinen Methode ſprechen, und er hat Recht, wenn er die Unbeſtimmtheit rügt, welche in der Begriffsbeſtimmung des Wortes „Methode" liegt; aber Recenſent muß dennoch ſagen, daß der Verfaſſer nicht tief genug in den Gegenſtand eingedrungen iſt, ſonſt würde er vielleicht einen Vereinigungspunkt ſeiner Anſicht mit der entgegengeſetzten gefunden haben. Die Schuld liegt an dem unbeſtimmten Begriffe, der mit dem Worte „Methode" verbunden wird. Dieſer dem Griechiſchen entlehnte Ausdruck bedeutet überhaupt die Art und Weiſe, wie man etwas treibt, und auf den Unterricht bezogen, die Art und Weiſe, wie man unterrichtet. Dieſer weite Begriff, den das Wort ſeiner Abſtammung nach hat, iſt bis jetzt in der Pädagogik noch nicht genau feſtgeſtellt und begrenzt worden, und es wird bald im weiteſten, bald in einem engern Verſtande genommen. Es iſt hier nicht der Ort, den Begriff von allen Seiten zu betrachten, nur ſo viel brauchen wir zu ſagen, daß er theils auf den Unterricht überhaupt, auf ſeine Anlegung und Einrichtung im Ganzen, theils auf die Form, deſſen ſich der Unterrichtende bedient, theils auf einzelne Theile des Unterrichts, auf einzelne Unterrichtsgegenſtände bezogen werden kann.

Sodann leuchtet ein, daß man das Wort „Methode" theils nur von den Grundſätzen, wonach der Unterricht geleitet werden ſoll, theils aber auch von der Anwendung derſelben auf beſondere Fälle, von dem Verfahren im Einzelnen, von den Kunſtgriffen bei dem Unterrichten gebrauchen kann. Der letztern Anwendung ſteht dem Wortſinne nach nichts entgegen. Wenn ſchon durch die Mehrdeutigkeit des Ausdrucks „Methode" die Frage, ob es eine allgemeine Methode gebe, unbeſtimmt wird, ſo wird dieſe Unbeſtimmtheit noch dadurch vermehrt, daß nicht genau angegeben wird, was man mit dem Worte „allgemein" bezeichnen will. Eine allgemeine Methode kann eine ſolche ſein, die bei allen Kindern angewendet werden kann (in dieſem Sinne hat der Verfaſſer den Ausdruck genommen), oder eine ſolche, die für alle Lehrer, oder für jede Art von Unterricht, oder für jeden Unterrichtsgegenſtand und für jede Lehrform geeignet iſt. Man ſieht hieraus wohl, daß die Frage: giebt es eine allgemeine Methode, ihrer Unbeſtimmtheit wegen gar nicht beantwortet werden kann, und daß, wenn ſie beantwortbar werden ſoll, erſt der Sinn derſelben genau angegeben werden muß. Wir wiſſen nicht, welchen Sinn der Verfaſſer hinein legen will, oder wie andere Pädagogen ſie verſtanden wiſſen wollen, wir glauben aber, daß man nicht gut etwas Anderes damit meinen kann, als ob

Digitized by Google

es allgemeine Grundſätze geben könne, die in jeder Hinſicht für den Unterricht gültig bleiben, ſowohl für den Unterricht im Ganzen, als für die Lehrform und die einzelnen Unterrichtsgegenſtände; ſowohl für den Lehrenden als für den Lernenden. Nimmt man die Frage in dieſem Sinne, ſo kann ſie nur bejaht werden, es wird aber auch ſogleich klar, daß Peſtalozzi's Methode nicht allgemein genannt werden kann. Es ſind allgemeine Grundſätze möglich, die nicht von der Individualität des Lehrers oder des Schülers abhängen; ſie ſind möglich ſowohl in Bezug auf den Unterricht im Ganzen, als auf die Lehrform und die Lehrgegenſtände. Die Anwendung dieſer Grundſätze wird freilich verſchieden ſein nach den Eigenthümlichkeiten des Lehrers, und der Erfolg dieſer Anwendung wird ſich nach der eigenthümlichen Beſchaffenheit des Lernenden richten; aber dadurch verlieren die Grundſätze ſelbſt nichts von ihrer Allgemeinheit. Wollte man aber unter Methode auch die Art und Weiſe verſtehen, wie die Unterrichtsgrundſätze von den Lehrern angewendet werden, und den Erfolg, den ſie auf die Schüler haben, ſo iſt klar, daß die obige Frage nur verneint werden kann. Von Vielen wird auch wohl der Ausdruck: allgemeine Methode gleichbedeutend mit dem: allgemein, einzig richtige Methode genommen. Dadurch erhielte die Frage wiederum eine andere Bedeutung. So wie es aber nur eine Wahrheit giebt, ſo kann es auch bei dem Unterrichte überhaupt und bei den einzelnen Zweigen deſſelben nur eine einzig richtige Methode geben, ſo daß alle andern falſch genannt werden müſſen. Nur kann Niemand mit Beſtimmtheit ſagen, daß er dieſe einzig richtige Methode gefunden habe. Alle die verſchiedenen Unterrichtsmethoden, die es giebt, kommen der einzig richtigen mehr oder weniger näher; ſie ſind nichts als Verſuche, die wahre Methode zu finden.

Nach dieſen Anſichten, die wir der Prüfung unſerer Leſer unterſtellen, läßt ſich nun leicht entſcheiden, was davon zu halten iſt, wenn geſagt wird: jeder Lehrer muß ſeine eigene Methode haben. Die allgemeinen Grundſätze, die bei dem Unterrichte befolgt werden müſſen, können hiermit nicht gemeint ſein. Denn welche Würde und Sicherheit könnte die Unterrichtswiſſenſchaft haben, wenn jeder Unterrichtende ſich nach ſeinen Begriffen und Bedürfniſſen die leitenden Principien ſchaffen wollte. Jene Redensart kann nur den Sinn haben, daß jeder Lehrer nach ſeiner Eigenthümlichkeit, nach der beſondern Beſchaffenheit ſeiner Schüler und nach den Umſtänden und Verhältniſſen, in denen er ſich befindet, die Unterrichtsgrundſätze anwenden muß, und daß man nicht ver-

Digitized by Google

langen dürfe, daß ſie jeder Lehrer ganz auf dieſelbe Art anwenden ſolle.

Der fünfte und letzte Paragraph unſerer Schrift, zu der wir nun wieder zurückkehren, enthält manches Wahre über die Gebrechen des Unterrichts, aber auch manches Schiefe. Das Hauptgebrechen findet der Verfaſſer ganz richtig darin, daß die von ſo vielen Pädagogen aufgeſtellten richtigen Grundſätze nicht wirklich angewendet werden; dies iſt aber ein Gebrechen, das nie ganz geheilt werden kann, weil die Wirklichkeit immer hinter der Idee zurückbleiben wird. Mit Recht wird auch die Sucht der *meiſten Lehrer* getadelt, den Schülern Begriffe von Gegenſtänden in Worten zu geben, noch ehe dieſe die Dinge ſelbſt kennen. Selbſt Schulen, deren Lehrer zu den Beſſern gehören, leiden an dem Uebel der Begriffsſucht. Die armen Kinder müſſen da allerhand Definitionen lernen, die für ſie wenig Nutzen und Bedeutung haben können. Man begnügt ſich z. B. in dem Sprachunterrichte nicht bloß damit, daß man ihnen die Begriffe der Wörtergattungen beibringt, ſondern ſie müſſen auch mit Worten angeben lernen, was Sammelnamen, Gatfungsnamen, tranſitive und intranſitive Zeitwörter u. ſ. w. ſind. Es iſt zwar nicht zu leugnen, daß es *ſeinen großen* Nutzen hat, wenn die Kinder mit den Begriffen der für ſie wichtigen Gegenſtände bekannt werden, und daß dieſe Bekanntſchaft für den Unterricht ſelbſt in vieler Hinſicht unentbehrlich iſt; aber man muß auch Maß und Ziel halten, und darf nicht etwa das Weſen des Unterrichts in Definitionen ſetzen, und von ihnen alles Heil erwarten. In dem, was der Verfaſſer über die fehlerhafte Betreibung des Sprachunterrichts ſagt, ſtimmen wir ihm vollkommen bei. Auch das geben wir zu, daß das Rechnen oft auf eine Art betrieben wird, daß es für die Geiſtesbildung ganz werthlos bleiben muß. Den Beweis hierfür hat er aber *ſchlecht geführt*, denn er beruft ſich auf Rechenbücher aus dem erſten Jahrzehend unſeres Jahrhunderts. Auf Rechenbücher kann der Beweis überhaupt nicht wohl geſtützt werden, da ſie oft nur das Material geben wollen, und dem Lehrer die Art der Mittheilung überlaſſen, aber aus ſo alten Rechenbüchern darf er gar nicht geführt werden. Denn was von dem Jahre 1808 gilt, gilt wohl nicht mehr ganz von dem Jahre 1830. So viel Wahres aber auch der Verfaſſer über die Mängel unſerer Volksſchulen ſagt, ſo können wir doch ſeine Hoffnung nicht theilen, daß dieſelben durch Einführung der Peſtalozziſchen Methode ganz würden gehoben werden, und daß nur durch dieſe das Volk von ſeiner Rohheit geheilt werden könne. Der Hauptfehler des Unterrichts in den Volksſchulen liegt gerade

Digitized by Google

darin, daß er ſich nicht genug an das Leben anſchließt und auf das Chriſtenthum ſich ſtützt, und dieſen Fehler kann die Peſtalozziſche Methode nicht verbeſſern, da er gerade durch ſie zum Theil erſt herbeigeführt worden iſt. Wenn die Volksſchulen ihre wichtige Beſtimmung erreichen und auf die Volksbildung wahrhaft wohlthätig einwirken ſollen, ſo dürfen ſie ſich nicht begnügen, dem Schüler Kenntniſſe beizubringen und die Geiſteskräfte theoretiſch zu bilden und zu üben, ſondern ſie müſſen ihm wahrhafte Lebenskenntniß verſchaffen, ſie müſſen ſein Auge auf das Leben richten, ihn in daſſelbe hineinführen, ihn veranlaſſen, die mannichfaltigen Lebensverhältniſſe zu begreifen und ein Leben im Geiſte des Erlöſers zu führen. Die theoretiſche Geiſtesbildung hat gewiß ihren Nutzen, und ſie würde weniger leicht zu entbehren ſein, als Sachkenntniſſe; aber ohne eine richtige Kenntniß des Lebens, wie es ſich in der Wirklichkeit geſtaltet, hat ſie auch ihre Nachtheile. Wenn ihr die Menſchen denken lehrt, ſo wollen ſie natürlich auch die gewonnene Uebung darin anwenden. Sie richten, und das iſt wiederum natürlich, ihre Gedanken auf ihre Umgebungen, auf die Einrichtungen in Staat und Kirche, auf die Geſetze, auf die öffentlichen Angelegenheiten; da ſie aber in euren Schulen das Leben, wie es ſich in ſeinen engern und weitern Kreiſen geſtaltet, nicht kennen lernen, ſo fehlt ihnen gerade die Kenntniß der Sache, über welche ſie denken wollen, und ihr Denken muß daher in leeres Geſchwätz und leeres Raiſonniren ausarten, wodurch Mißmuth und Unzufriedenheit erzeugt und der Grund zu Unruhen im Staate gelegt wird.

In der ganzen Schrift ſpricht der Verfaſſer häufig und mit Vorliebe von dem Studium der Natur, und empfiehlt den Lehrern auf das Angelegentlichſte, auf das Wirken der Natur zu achten, und daraus Regeln für ihren Unterricht zu ziehen, und er ſagt, daß die Natur in ihren Schöpfungen, Entwickelungen und Bildungswerken unfehlbar ſei. Es ſei dem Recenſenten noch vergönnt, einige Worte hierüber zu bemerken. Die Natur bietet dem Menſchen allerdings einen reichen Schatz von Lehren aller Art, und wir müſſen, um dieſe Lehren und Wahrheiten richtig daraus zu leſen, die Natur in ihren Schöpfungen und Wirkungen ſorgfältig beobachten; aber deſſenungeachtet ſcheint es uns, als ob mit dem Berufen auf die Natur von den Pädagogen und Lehrern häufig Unfug getrieben worden ſei, weil man immer von der Natur ſprach, ohne ſich genauer darüber auszuſprechen, was man darunter verſtehen ſollte. Es iſt doch in der That etwas ſehr Unbeſtimmtes, wenn man ſagt, die Natur gebe uns die beſte Anweiſung Menſchen zu bilden. Die Natur iſt weit, und ihre Schöpfungen und

Digitized by Google

die Arten ihrer Thätigkeit ſind zahllos. Wohin ſoll man nun blicken, um die Erziehungsregeln zu finden? Der Verfaſſer hat es ſich allerdings leicht gemacht; denn er betrachtet nur die Art und Weiſe, wie die Naturkraft in dem Hervorbringen und dem Wachsthume der Pflanze wirkt, daß ſie mit einem Keime beginne und ganz unmerklich von einer Stufe der Bildung zur andern führe. Wir zweifeln aber ſehr, ob man die Geſetze, welche die Natur bei der Bildung ihrer Produkte befolgt, auch ſogleich auf die Bildung des Menſchen, dieſes geiſtig-körperlichen Weſens, übertragen dürfe. Der Menſch ſoll ja nicht als reines Naturweſen erwachſen, er ſoll nicht für ein bloßes Naturleben gebildet werden. Sein Beruf iſt vielmehr, in der Geſellſchaft von Menſchen zu ſein und zu leben, die durch ihre Geiſteskräfte die natürlichen Verhältniſſe ſo umgeſtaltet haben, daß man ſie oft gar nicht mehr erkennt. Der vernünftige Menſch ſchafft ſich ein eigenes neues Leben, das von dem der Natur ſo unendlich verſchieden iſt. Es ſcheint uns daher für die Erziehung nicht hinlänglich zu ſein, daß man die Natur ſtudirt, die Natur des menſchlichen Körpers und Geiſtes kennen lernt; ſondern man muß auch, um ſich vor Fehlgriffen möglichſt zu wahren, die Natur des geſelligen Lebens und der bürgerlichen Verhältniſſe beachten und aus ihr ſich Regeln und Geſetze für die Jugendbildung entnehmen.

7.

Das Verhältniß der alten Sprachen zur Mathematik in Gymnaſien.

Unlängſt wurde zwiſchen zwei Leipziger Gelehrten ein kleiner Federkrieg geführt über das Verhältniß, in welchem der Unterricht in den alten Sprachen zu dem mathematiſchen Unterrichte auf Gymnaſien ſtehen ſolle. Der eine, Herr Dr. Drobiſch, Profeſſor der Mathematik an der Leipziger Univerſität, verlangte, daß der Unterricht in der Mathematik dem in alten Sprachen gleich geſtellt werden ſolle, was der andere, Herr Dr. Nobbe, Rector der Nicolaiſchule und Profeſſor an der Univerſität, beſtritt, ob er gleich den Werth des mathematiſchen Unterrichts eben ſo wenig verkannte, als jener den Werth des Sprachunterrichts. Da dieſer beſondere Streit nur ein Ausfluß des allgemeinen Kampfes

iſt, der ſich auf dem Gebiete des Gymnaſialunterrichts zwiſchen der Philologie und der Mathematik nebſt den Naturwiſſenſchaften beſonders ſeit 1826 wieder erneuert hat, und da es ſehr wichtig iſt, die gegenſeitigen Verhältniſſe beider Wiſſenſchaften feſtzuſtellen, ſo mag es uns vergönnt ſein, hier ein Wort darüber zu ſagen, wobei wir uns natürlich beſcheiden müſſen, die Sache zu erſchöpfen.

Die Mathematik iſt allerdings lange in dem Gymnaſialunterrichte auf eine unverantwortliche Weiſe vernachläſſigt worden. Es wirkten hierzu verſchiedene Urſachen mit; ein Hauptgrund jener Vernachläſſigung lag aber unſtreitig in der fehlerhaften Methode, welche die Lehrer der Mathematik, wo es dergleichen gab, befolgten, und in den geringen Früchten, welche eben deshalb jener Unterricht trug. Die Mathematik iſt ein wichtiges Bildungsmittel, und wenn auch ihr Nutzen von enthuſiaſtiſchen Verehrern oft zu hoch angeſchlagen wurde, und man ihr Vorzüge als eigenthümlich andichtete, die ſie mit andern Unterrichtsgegenſtänden, wenn dieſe auf die rechte Art betrieben werden, gemein hat, ſo läßt ſich doch nicht verkennen, daß ſie durch Gewöhnung an folgerechtes, logiſches Denken die formale Ausbildung des Verſtandes ungemein fördert, und auch zur Lebensbildung viel beiträgt, da die Bekanntſchaft mit den mathematiſchen Formen die richtige Auffaſſung der raumlichen Gegenſtände und Verhältniſſe und das Eindringen in die Kenntniß der Natur gar ſehr erleichtert. Beinahe bis auf die neueſte Zeit hat aber der mathematiſche Gymnaſialunterricht dieſen Nutzen nicht gehabt, weil bei ihm faſt ausſchließlich die dogmatiſche oder Gedächtnißmethode vorherrſchte, und an die Anwendung der mathematiſchen Kenntniſſe auf das Leben gar nicht gedacht wurde. Wundern darf man ſich daher kaum, daß die gelehrten Schulmänner dieſen Unterrichtsgegenſtand in den Hintergrund treten ließen.

Der Unterricht in den alten Sprachen hat immer in dem Syſteme der Gelehrtenſchulen eine Hauptrolle geſpielt. Man hielt das Sprachſtudium für das bei weitem beſte Bildungsmittel, und da unſere Cultur und viele Verhältniſſe des Lebens in der Bildung und den Verhältniſſen des Alterthums ihre Wurzel haben, ſo machte man daſſelbe zu dem Hauptſtudium in Gymnaſien. Freilich iſt die Art und Weiſe, wie der Unterricht in den alten Sprachen betrieben wurde, Jahrhunderte lang jammervoll genug geweſen, und zum Theil iſt ſie es auch noch; aber der Nutzen deſſelben war auch bei dieſer ſchlechten Behandlung immer einleuchtender, als der Nutzen der Mathematik bei der alten Methode.

Digitized by Google

Kenntniß der alten Sprachen iſt für die meiſten Verhältniſſe des Gelehrten doch immer nothwendiger, als Kenntniß der Mathematik, und der Gymnaſialſchüler kam doch, trotz der ſchlechten Methode, in der Regel ſo weit, daß er einen alten Klaſſiker verſtehen und nothdürftig lateiniſch ſprechen und ſchreiben konnte, während er aus dem mathematiſchen Unterrichte gewöhnlich nicht den geringſten Nutzen zog.

Wenn man das gegenſeitige Verhältniß und den Werth des Unterrichts in den alten Sprachen und in der Mathematik feſtſtekken will, ſo muß vor allen Dingen ausgeſprochen werden, *welchen Zweck* man ſowohl dieſem als jenem unterlegt. Der Sprachunterricht kann entweder als unmittelbares Bildungsmittel angeſehen werden, in ſo fern er den Verſtand und das Gedächtniß bildet, oder als mittelbares, in ſo fern er in den Stand ſetzt, mit der Geſchichte, den Anſichten und Ideen der alten Welt bekannt zu werden, oder er läßt ſich auch aus beiden Geſichtspunkten zugleich betrachten. Als unmittelbares Bildungsmittel hat er zwar Werth, aber keinen ſo hohen, daß er nicht durch andere Unterrichtsgegenſtände erſetzt werden könnte. Aber als *mittelbares* Bildungsmittel, als Schlüſſel zu der Gedankenwelt des *Alterthums* iſt er von unſchätzbarem Werthe und wahrhaft unerſetzlich. Er ſetzt uns in den Stand, in die Tiefen des menſchlichen Geiſtes zu ſchauen und uns an den doch oft großartigen Ideen der Weiſen des Alterthums zu laben und zu kräftigen. Ueberſetzungen können uns nicht denſelben Nutzen gewähren, da durch ſie doch immer die eigenthümliche Färbung der Gedanken, der eigenthümliche Ausdruck der Idee verloren geht, worin eben der Hauptgenuß beſteht. Denn dieſelben Ideen, welche die Alten in ihren Schriften niederlegten, ſind auch in der Mutterſprache wohl oft dargelegt worden, aber hier traten ſie natürlich in dem Gewande *unſerer Zeit* auf und ohne die eigenthümliche Friſche und den Zauber, womit eine längſt entſchwundene Vorzeit mit ihren vergangenen Wundern ſie umkleidet. Wir überſchätzen das Alterthum wahrlich nicht, und wiſſen, daß unſere Zeit in vieler Hinſicht Herrlicheres aufzuweiſen hat, als das alte Griechenland und Rom; aber wir ſind auch überzeugt, daß beide uns Früchte darbieten, die wir auf heimiſchen Boden nicht pflücken können. Das Studium der alten Sprachen erſcheint uns vorzüglich als mittelbares Bildungsmittel für die Gymnaſien von ſehr hoher Wichtigkeit; ſein unmittelbarer Nutzen für die formale Verſtandesbildung iſt nicht zu verachten, aber er iſt bei weitem minder wichtig.

Der Zweck des mathematiſchen Unterrichts läßt ſich ebenfalls

Digitized by Google

auf dreifache Art denken. Er kann, auf die rechte Art betrieben, dem Erkenntnißvermögen einen hohen Grad formaler Ausbildung geben; man darf aber nicht vergeſſen, daß dieſe Ausbildung nur an den mathematiſchen Formen und Größen, alſo immer einſeitig, vor ſich geht, und die Erfahrung hat ſchon oft gelehrt, daß die im mathematiſchen Denken Geübteſten über andere Gegenſtände des Lebens weder ſcharf noch geordnet denken konnten. Freilich darf der mathematiſche Unterricht bei der Bildung des Geiſtes um ſo weniger vernachläſſigt werden, je eigenthümlicher das Object (die mathematiſchen Gegenſtände) iſt, woran er den Verſtand übt, und je weniger er durch irgend einen andern Unterricht erſetzt werden kann; aber dennoch darf man ſeinen Werth deshalb nicht zu hoch anſchlagen, weil man überhaupt die formale Bildung des Verſtandes nicht überſchätzen darf. Der mathematiſche Unterricht kann aber auch als mittelbares Bildungsmittel angeſehen werden, in ſo fern durch die Kenntniß der mathematiſchen Formen und Verhältniſſe die genauere Auffaſſung vieler Gegenſtände des Lebens möglich oder leichter, und die practiſche Bildung gefördert wird. Von dieſer Seite iſt er aber auf Gymnaſien faſt nie angeſehen worden. Freilich darf er nicht allein als ein Mittel zu practiſcher Ausbildung betrachtet werden, da der Gymnaſialunterricht nicht bloß gewöhnliche Lebensbildung bezwecken kann; aber man darf auf Gymnaſien eben ſo wenig die practiſche Seite der Mathematik ganz in den Hintergrund ſtellen, weil der Zweck des Gymnaſialunterrichts eben ſo wenig in bloß formale Ausbildung des Verſtandes zu ſezzen iſt. Seinen wahren Werth erhält der mathematiſche Unterricht nach unſerer Anſicht dadurch, daß er als Mittel zur formalen Bildung und zugleich auch als Mittel zur Lebensbildung betrachtet und behandelt wird.

Was nun den gegenſeitigen Werth beider Unterrichtsgegenſtände betrifft, ſo läßt ſich derſelbe leicht beſtimmen. Der mathematiſche Unterricht hat es mit abſtracten Gegenſtänden, mit abgezogenen Begriffen zu thun, die als ſolche immer ohne Leben ſind, ſo nothwendig wir ſie auch brauchen mögen. Der mathematiſche Unterricht kann Schärfe und Leichtigkeit im abſtracten Denken und einen ſichern Blick in vielen Verhältniſſen des Lebens geben, aber er führt nicht, wie die Sprache, ein in die reiche Welt der Ideen, in das Spiel der geiſtigen Kräfte, in das eigentliche Geiſtesleben; ja, der mathematiſche Unterricht erleichtert es uns, in die Geheimniſſe der äußern Natur zu blicken und aus dieſer Nahrung für den Geiſt zu holen; aber ſchließt uns nicht, wie der Sprachunterricht, die Tiefen des menſchlichen Geiſtes auf, und macht uns

nicht bekannt mit den Geheimniſſen der innern Welt, mit dem Reichthume des menſchlichen Gemüths, mit dem ſo lehrreichen Getriebe der menſchlichen Leidenſchaften.

Der mathematiſche Unterricht iſt für die Gymnaſialbildung ſehr wichtig, und ſeine bisherige Vernachläſſigung war eine Verſündigung an dem Geiſte der Jünglinge; aber der Unterricht in den alten Sprachen, wenn er auf die rechte Art betrieben wird, iſt doch viel wichtiger, und an eine völlige Gleichſtellung beider darf nicht gedacht werden, wenn man nicht der echten Bildung empfindliche Nachtheile zufügen will.

Was wird denn eigentlich verlangt, wenn Gleichſtellung des Unterrichts in der Mathematik und in den alten Sprachen gefordert wird? Wenn man damit nichts weiter will, als daß die Mathematik als nothwendiger und wichtiger Lehrgegenſtand in dem Syſteme des Gymnaſialunterrichts anerkannt, und daß *ihm* hinreichende Zeit zu ſeiner fruchtbaren Betreibung gewidmet werde, eben ſo wie dem Sprachunterrichte ſo viel Zeit zugetheilt iſt, als er nöthig hat, ſo ſind wir allerdings ganz damit einverſtanden. Wenn aber damit gemeint ſein ſoll, daß *dem mathematiſchen* Unterrichte eben ſo viele Stunden zuzutheilen ſeien, als *dem Sprach*unterrichte, und daß mathematiſche Kenntniſſe gerade in eben dem Grade, als Sprachkenntniſſe, zum Maßſtabe wiſſenſchaftlicher Tüchtigkeit bei dem Aufrücken in höhere Klaſſen und bei Prüfungen dienen ſollen, ſo müſſen wir uns im Intereſſe der echten *Gei*ſtesbildung auf das Entſchiedenſte gegen eine Gleichſtellung beider Unterrichtsgegenſtände erklären. Man hüte ſich ja, von der Ausdehnung des mathematiſchen Unterrichts auf Gymnaſien das Heil der Gymnaſialbildung zu erwarten. Was wird gewonnen, wenn man die Jünglinge in die höhere Geometrie und den höhern Calcul einführt? Für die abſtracte Verſtandes*bildung vielleicht etwas*; für die Geiſtesbildung im Ganzen gewiß ſehr wenig.

Die verkehrte Art und Weiſe, wie der Unterricht in den alten Sprachen lange Zeit ertheilt wurde und zum Theil noch ertheilt wird, und die gänzliche Vernachläſſigung der Mathematik und der Naturwiſſenſchaften hat eine mächtige Oppoſition gegen die Sprachſtudien hervorgerufen. Man iſt aber hier und da in dieſer Oppoſition zu weit gegangen, und hat Forderungen gemacht, die nur auf Koſten tüchtiger wiſſenſchaftlicher Bildung befriedigt werden können. Der Menſch mit der wunderbaren und unendlich reichen Welt des Geiſtes, die er in ſich trägt, ſteht höher, als die äußere Natur, ſo herrliche Schönheiten uns dieſe auch darbietet, und ſo wenig auch ihre Betrachtung und Durchbringung vernachläſſigt

werden

Digitized by Google

werden darf. Eben ſo iſt auch der Sprachunterricht wichtiger, als der mathematiſche Unterricht. Uebrigens leuchtet aus unſern Bemerkungen wohl zur Genüge hervor, daß wir ebenfalls für Mathematik, wie für die Naturwiſſenſchaften in dem Gymnaſialunterrichte eine Stelle, eine würdige Stelle fordern. Mögen unſere Bemerkungen etwas beitragen, die ſich entgegenſtehenden Anſichten zu vermitteln, und die rechte Würdigung der beiden in Rede ſtehenden Unterrichtsgegenſtände herbeizuführen!

8.

Ein Wort über die Methode der Uebungen im Schreiben und Sprechen des Lateiniſchen.

Es iſt eine alte Erfahrung, daß die Theorie der Praxis eben ſo oft voraus eilt, als dieſe jener. Theoretiſch ſind oft die Anſichten der Denker über einen Gegenſtand völlig im Klaren; aber das Beſtehende ſtellt ſich ihrer Einführung ins practiſche Leben oft viele Jahre lang hemmend entgegen. Zuweilen liegt die Urſache davon wohl an dem böſen Willen der Menſchen, in der Regel aber in der Natur der Verhältniſſe. Im Denken iſoliren wir eine Idee von andern, wir bilden ſie aus bis zur Vollkommenheit, und verlangen nun, daß die Wirklichkeit ſie in ſich aufnehme und ſich nach ihr geſtalte; wir vergeſſen aber dabei, daß im Leben alle Verhältniſſe eng mit einander verſchlungen ſind, daß jede Aenderung eines derſelben mehr oder weniger von der Veränderung anderer abhängig iſt, und daß darum eine an ſich ganz richtige und vortreffliche Anſicht nur erſt dann ſegensreich in das Leben treten kann, wenn andere damit in Verbindung ſtehende Anſichten ſich modificirt haben. Aus dieſem Geſichtspuncte betrachtet, enthält der oft angefochtene Satz: „daß etwas an ſich, in der Theorie richtig, in der Praxis aber falſch ſein kann," gewiß Wahrheit. Denn dieſer Satz kann doch nur den Sinn haben, daß eine Anſicht, die wir im Denken für ſich allein auffaſſen, vollkommen wahr ſein kann, daß es aber ganz falſch ſein würde, ſie ſogleich vollſtändig auf die Lebensverhältniſſe anzuwenden. Und hiergegen dürfte ſich wohl kaum etwas Gegründetes einwenden laſſen.

In allen Kreiſen des Lebens bietet ſich unſerm Blicke die eben erwähnte Erſcheinung dar, daß nämlich die Theorie oft der Praxis

Digitized by Google

lange voraneilt; ganz beſonders aber auf dem Gebiete der Päd gogik und Schule. Seit Jahrzehnten ſind über viele Gegenſtän des Unterrichts richtige Anſichten gewonnen und faſt allgemein a genommen worden, aber zum Theil doch nur in einem ſehr b ſchränkten Kreiſe und Umfange in Anwendung gekommen.

Vor allem iſt es namentlich der Gymnaſialunterricht, und i dieſem wieder der Unterricht in fremden Sprachen, wo die Praxi noch weit hinter der Theorie zurückſteht. Die gewaltigen Bewegungen in der Pädagogik, die Forſchungen über die rechte Methode und die zweckmäßigſten Lehrgänge haben auf den Gymnaſialunterricht lange Zeit faſt gar keinen Einfluß geäußert, und noch heut zu Tage iſt der Unterricht in ſehr vielen Gymnaſien, und beſonders die Art und Weiſe, fremde Sprachen zu lehren, ſehr unmethodiſch und unpädagogiſch, und beruht ganz auf dem Herkommen.

Ich will jetzt aber nicht über die beſte Methode des Unterrichts in fremden Sprachen reden, über welche die Anſichten noch ſehr aus einander gehen; ich will es jetzt ganz unentſchieden laſſen, ob der Weg durch die Grammatik zur Sprache, oder durch die Sprache zur Grammatik eingeſchlagen werden muß, oder ob ſich beide Wege mit Vortheil vereinigen laſſen. Nur über die Art und Weiſe, wie die Gymnaſialſchüler in dem Ueberſetzen aus dem Deutſchen in fremde Sprachen, beſonders ins Lateiniſche, geübt werden, will ich einige unvorgreifliche Bemerkungen zu weiterer Prüfung hier vorlegen. Es will mich nämlich bedünken, als ob man dieſe Uebungen von einem ganz falſchen Geſichtspunkte aus betrachte.

Unſere Gymnaſialſchüler ſollen lateiniſch ſchreiben und ſprechen lernen. Man hat zwar von manchen Seiten hiergegen Einwendungen gemacht; aber die Fertigkeit, ſich in der lateiniſchen Sprache richtig und geläufig, ſowohl mündlich als ſchriftlich, auszudrücken, iſt wenigſtens jetzt für die meiſten wiſſenſchaftlich Gebildeten nothwendig; und es läßt ſich nicht leugnen, daß hierdurch die Sprachkenntniß ungemein gefördert wird. Jene Einwendungen werden auch dann ſehr an Gewicht verlieren, wenn es ſich zeigen ſollte, daß dieſe Fertigkeit, wenn richtig verfahren wird, gar leicht ohne viele Zeit und Mühe von den Gymnaſialſchülern erlernt werden kann.

Die gewöhnlich dabei befolgte Methode ſcheint mir freilich durchaus fehlerhaft zu ſein. Man macht dabei das Uebertragen aus der deutſchen Sprache in die lateiniſche zur Hauptſache, was nicht nur ganz unweſentlich iſt, ſondern den damit beabſichtigten Zweck auch hindert. Denn der Zweck dieſer Uebungen kann doch

Digitized by Google

nur der ſein, die Schüler dahin zu bringen, daß ſie ihre Gedanken lateiniſch auszudrücken vermögen. Zu Ueberſetzern will man ſie nicht bilden. Ich wüßte auch nicht, welchen zureichenden Grund man dazu hätte. Dennoch werden die Schüler meiſt darin geübt, fremde Gedanken, die in der Mutterſprache dargeſtellt ſind, in die lateiniſche zu übertragen. Wenn ſie darin geübt ſind, werden ſie allerdings auch mehr oder weniger im Stande ſein, ihre eigenen Gedanken lateiniſch auszudrücken; aber die ewige Beſchäftigung mit fremden Gedanken iſt doch wohl der geiſtigen Durchbildung nicht zuträglich, und es würde vortheilhafter ſein, die Schüler mehr zum Selbſtdenken anzureizen. Wer ſeine eigenen Gedanken in lateiniſcher Sprache richtig und geläufig darzuſtellen weiß, der iſt auch dann gewiß im Stande, aus dem Deutſchen ins Lateiniſche zu überſetzen. — Aber auch auf andere Art wird der Zweck gerade durch die befolgte Methode gehindert. Mit Recht ſtellt man ſich nicht damit zufrieden, daß die Schüler deutſch ausgedrückte Gedanken in lateiniſche Worte und Formeln hüllen, und dabei die äußern Sprachregeln befolgen, ſondern man verlangt, daß ihr Schreiben und Sprechen auch dem Genius der lateiniſchen Sprache angemeſſen ſei. Dies kann aber auf dem gewöhnlich eingeſchlagenen Wege nur ſehr ſchwer erreicht werden. Denn wenn man die Schüler deutſche Aufſätze ins Lateiniſche überſetzen läßt, ſo wird der Genius der deutſchen Sprache immer auch in der Ueberſetzung noch vorherrſchen, oder wenigſtens ſichtbar bleiben, und nur durch ein glückliches Talent und vielfache Mühe und Anſtrengung wird es gelingen, dennoch ſich eine dem Geiſte der lateiniſchen Sprache angemeſſene Schreibart anzueignen. Die Erfahrung liefert hierzu viele Belege. Es giebt wohl Viele, die lateiniſch ſchwatzen, d. h. ihre Gedanken durch lateiniſche Wörter und Redensarten ausdrücken können; aber nur ſehr Wenige, welche im Geiſte der römiſchen Sprache zu denken im Stande ſind.

Wenn irgendwo die einfachſten Wahrheiten unbeachtet bleiben, ſo iſt es bei den Uebungen im lateiniſchen Ausdrucke. Man betrachte doch nur einmal unbefangen, wie man gewöhnlich dabei verfährt! Kaum hat der junge Schüler ſein mensa decliniren gelernt, ſo ſoll er auch ſchon aus dem Deutſchen ins Lateiniſche überſetzen! Er weiß vielleicht kaum hundert der gewöhnlichſten Wörter, und man verlangt von ihm, daß er Gedanken, in der Mutterſprache dargeſtellt, lateiniſch wiedergebe. Der Bau der lateiniſchen Sprache iſt ihm noch völlig unbekannt, und von ihrem Geiſte hat er noch nicht die leiſeſte Ahnung; deſſen ungeachtet ſoll er lateiniſch ſchreiben! Wenn das nicht unpädagogiſch iſt, ſo weiß ich nicht,

was man ſonſt ſo nennen könnte. Man erleichtert zwar die Arbeit dem Schüler auf mannichfache Art, und giebt ihm Wörter und Redensarten in reicher Fülle, ſo daß er dieſe oft mit wenigen Veränderungen nur an einander zu reihen braucht; aber ich denke, daß dadurch weder etwas gewonnen, noch die Arbeit dem Schüler wirklich erleichtert werde. Denn was für einen Nutzen kann es wohl haben, wenn der Schüler auch viele Seiten auf dieſe Art überſetzt, wenn er Wörter und Redensarten ſo mechaniſch an einander reiht, wenn er ſo deutſche Sätze in eine ſcheinbar *lateiniſche* Form zwängt? Für ſeine geiſtige Bildung bringt dies gewiß *keinen* Vortheil, und die lateiniſche Sprache lernt er dadurch gewiß nicht kennen. Denn was das Letztere betrifft, ſo wird hoffentlich Niemand behaupten wollen, daß derjenige die Sprache kenne, der abgeriſſene Wörter und Formeln kennt. Kenntniß der lateiniſchen Sprache kann nur durch Studium römiſcher Schriftſteller erlangt werden. Daß aber auch ungeachtet der gedachten Erleichterung ein ſolches Ueberſetzen aus dem Deutſchen ins Lateiniſche für den Schüler noch eine höchſt mühſame, die Luſt zur Erlernung des Lateiniſchen ertödtende und alles wahrhaft *geiſtige* Denken hindernde Arbeit ſei, wird kein Unbefangener in Abrede *ſtellen*. Welche Freude kann es dem Schüler machen, mechaniſch fremde Wörter und Formeln an einander zu reihen? Wie kann er mit Luſt dieſe Arbeit verrichten, da ſie ihm größtentheils ohne Sinn und Bedeutung ſein und bleiben muß? Wie kann ſein Lerneifer angeſpornt, ſeine Wißbegierde befriedigt werden, wenn er mechaniſch Wörter und Phraſen zuſammenzuſtoppeln gezwungen wird, die für ihn weder Leben noch Reiz haben? Ich gehöre nicht zu denen, welche dem Schüler alles leicht machen wollen, ſondern fordere von ihm ernſte Anſtrengung. Aber dieſe Anſtrengung muß auch auf etwas Reelles gerichtet und wahrhaft *geiſtig, nicht bloß* mechaniſch ſein, damit ſie ihm Freude wird.

Und welches ſind denn die Reſultate der gewöhnlichſten Methode? Sie ſind doch kläglich genug. Denn nach jahrelanger Mühe und Anſtrengung kommen nur Wenige ſo weit, daß ſie erträglich ſich lateiniſch ausdrücken können; die Meiſten bringen es doch nur zu einem halb barbariſchen Latein, welches die alten Römer, wenn ſie es vernehmen könnten, nicht für ihre Sprache erkennen würden.

Die Fertigkeit, in einer fremden Sprache ſich gut ausdrücken zu können, kann nur das Reſultat ihrer genauen Kenntniß und der Bekanntſchaft mit den Schriftſtellern ſein, die in ihr geſchrieben haben. Ich

Digitized by Google

ſollte denken, daß dieſer Satz ganz klar und richtig ſei. Wer die lateiniſche Sprache genau kennen gelernt und ſich mit den römiſchen Klaſſikern viel beſchäftigt hat, dem kommt die Fertigkeit, ſich lateiniſch auszudrücken, von ſelbſt und ohne große Mühe; es bedarf dann nur geringer Uebung. Man mache alſo die Schüler mit der lateiniſchen Sprache, mit ihrem Bau und Geiſte, durch fleißige Leſung guter Schriften vertraut, und dann erſt laſſe man Uebungen im mündlichen und ſchriftlichen Ausdrucke eintreten; man ſtelle die Sache aber nicht dadurch auf den Kopf, daß man die Schüler erſt anleitet zum Lateiniſch ſchreiben, und erſt nachher, oder doch nebenher, ſie die Sprache aus den uns übrig gebliebenen Schriften kennen lehrt. Das ganze Heer von Anleitungen zum Ueberſetzen aus dem Deutſchen ins Lateiniſche iſt nutzlos, ja ſchädlich.

Ob es zweckmäßiger ſei, mit der Grammatik anzufangen, oder mit dem Leſen einer lateiniſchen Schrift, iſt hier gleichgültig. Jedenfalls (und darin werden mir wohl die Meiſten beiſtimmen) iſt es nothwendig, daß der Schüler bald zur Lectüre geführt wird. Man verwende hierauf auch alle die Stunden, die für das Ueberſetzen aus dem Deutſchen ins Lateiniſche jetzt angeſetzt ſind; man leſe viel, damit die Schüler bald mit der Sprache ſelbſt, mit dem Baue und dem eigenthümlichen Geiſte der Sprache einigermaßen bekannt werden. Iſt dies geſchehen, dann fange man an, mit ihnen lateiniſch über das Geleſene zu ſprechen. Denn der mündliche Ausdruck muß, das leuchtet wohl ein, dem ſchriftlichen vorhergehen. Natürlich ſchließt man ſich im Anfange genau an das geleſene Stück an, und ſchreitet nur langſam zu Umbildungen, Nachahmungen u. ſ. w. Wenn auf dieſe Weiſe drei oder vier Jahre fortgefahren wird, ſo werden die Schüler ſich gewiß eine nicht unbedeutende Fertigkeit im guten lateiniſchen Ausdrucke angeeignet haben, ohne große Mühe und ohne jene Elementarbücher, die beſſer alleſammt ungedruckt geblieben wären. Wie ſehr die Geiſtesbildung des Schülers dabei gewinnen würde, iſt an ſich klar. In den obern Gymnaſialklaſſen müſſen dann allerdings ſelbſtſtändige Uebungen im lateiniſchen Ausdrucke eintreten, aber ja keine Uebungen im Ueberſetzen aus dem Deutſchen ins Lateiniſche. Die Schüler müſſen vielmehr angehalten werden, freie Aufſätze in lateiniſcher Sprache zu fertigen, wobei die in guten Volksſchulen angewendete Methode in ſchriftlichen Aufſätzen zu berückſichtigen wäre.

Bei der vorgeſchlagenen Methode würden die Schüler ungemein gewinnen; aber auch die Lehrer würden Nutzen davon haben,

Digitized by Google

weil nun die läſtige und zeitraubende Correctur der gewöhnlichen, von Fehlern und Schnitzern, Germanismen und Barbarismen ſtrotzenden Ueberſetzungen ganz wegfiele.

Möchten, mit dieſem Wunſche ſchließe ich, die vorſtehenden Andeutungen von den Gymnaſiallehrern einer gründlichen und vorurtheilsfreien Prüfung gewürdigt werden!

Gedruckt bei Carl Friedrich Amelang.

Digitized by Google

In der Buchhandlung von Carl Friedrich Amelang in Berlin erſchienen unter vielen andern noch folgende empfehlenswerthe Werke:

Arlaud, L., (Maître au collége royal françois), Nouveau Recueil de fables et de morceaux choisis des meilleurs poëtes françois, avec des remarques grammaticales etc. et l'explication des mots les plus difficiles et des gallicismes, pour faciliter la traduction allemande, à l'usage des Ecoles. In-8°. 10 Sgr.

Beck, Dr. Fr. A., Deutſche Synopſis der drei erſten Evangeliſten. Nach der griechiſchen Synopſis de Wette's und Lücke's bearbeitet. Ein Handbuch für Lehrer in Schullehrer-Seminarien und niedern Claſſen gelehrter Schulen, ſo wie für jeden denkenden Chriſten. 19 Bogen im größten Octav. 22½ Sgr.

Böhmer, (Prediger in Quilitz), Verſuch zur Aufſtellung des Syſtems der Elementarbildung in Volksſchulen, nebſt einer hiſtoriſchen Nachricht von der Anwendung deſſelben in der Schule zu Quilitz, und von der daſelbſt Statt gehabten Schullehrer-Conferenz. Geheftet 7½ Sgr.

Bräſike, E. D., Lehrbuch der reinen und angewandten Arithmetik für höhere und niedere Knaben- und Töchterſchulen. Methodiſches Handbuch für den Lehrer. Erſter Theil. Erſtes Heft. 8. 10 Sgr.

— — Lehrbuch der reinen und angewandten Arithmetik für höhere und niedere Knabenſchulen. Erſtes Heft. Aufgaben zum Zifferrechnen. 8. 5 Sgr.

— — Lehrbuch der reinen und angewandten Arithmetik für höhere und niedere Töchterſchulen. Erſtes Heft. Aufgaben zum Zifferrechnen. 8. 5 Sgr.

— — Rechnen-Fibel; oder auf Anſchauung gegründete Vorübungen zum Lehrbuch der reinen und angewandten Arithmetik; für höhere und niedere Knaben- und Töchterſchulen. 8. 5 Sgr.

Dreiſt, S. C., Der Catechismus Lutheri, ausführlich erklärt in Fragen und Antworten, wie auch mit Sprüchen und Liederverſen verſehen. Ein Handbuch beim Catechiſiren für Schullehrer auf dem Lande. 8. Vierte verbeſſerte Auflage. (elf Bogen) 10 Sgr.

Hartung, Albrecht, Arithmetiſche Aufgaben zum praktiſchen Unterrichte für Schulen und zu häuslichen Uebungen. Erſtes Bändchen. Zweite Auflage. 8. 15 Sgr.

— — Daſſelbe, Zweites Bändchen. Zweite Aufl. 8. 15 Sgr.

— — Auflöſungen des erſten und zweiten Bändchens arithmetiſcher Aufgaben zum praktiſchen Gebrauche für Schulen und zu häuslichen Uebungen. Zweite Auflage. 8. (8 Bogen) 10 Sgr.

— — Arithmetiſche Aufgaben zum praktiſchen Unterrichte für Schulen und zu häuslichen Uebungen nebſt den dazu gehörigen Auflöſungen. Dritter Band. Enthält: die einfache und zuſammengeſetzte Geſellſchaftsrechnung, Termin-, Disconto-, Rabatt-, Geld-, Wechſel-, Waaren-, Gewinn- und Verluſt-, Zinſen auf Zinſen-Rechnung ꝛc., Decimalbrüche, Quadrat-, Cubik- und Biquadratwurzelrechnung ꝛc. ꝛc. 8. 1 Thlr.

Auch unter dem Titel:

Anleitung zum kaufmänniſchen Rechnen in erläuternden Beiſpielen. 1 Thlr.

Digitized by Google

Heinſius Th., **Die Pädagogik des Hauſes.** Eine klaſſiſche Fruchtleſe für Eltern und deren Stellvertreter. gr. 12. 1 Thlr.

Henzſchel, W, (erſter evangeliſcher Prediger an der St. Nicolai-Kirche zu Frankfurt a. d. O.), **Der kleine Bibel-Kinderfreund.** Eine Sammlung von Bibelſprüchen und Liederverſen über die wichtigſten Wahrheiten der Chriſtlichen Religion, für Stadt- und Landſchulen, nebſt Luthers Katechismus. 8. (6 Bogen) 5 Sgr.

Joſt, Dr. J. M., **Theoretiſch-practiſches Handbuch zum Unterrichte im deutſchen Styl mit ſehr vielen Uebungs-Beiſpielen.** Zunächſt für höhere Bürgerſchulen, mittlere Claſſen der Gymnaſien, Erziehungs-Anſtalten und Privat-Unterricht. 377 Seiten in gr. 8. Auf weißem Druckpapier. 1 Thlr.

Langbein, A. F. E, **Ganymeda.** Fabeln, Erzählungen und Romanzen zu Gedächtniß- und Rede-Uebungen der Jugend. 8. **Zwei Theile. Zweite Aufl.** Geh. à 25 Sgr. Cpl. 1 Thlr. 20 Sgr.

Neumann, W., **Das Schulexamen** über die Realien. Ein Lehr- und Volksbuch in katechetiſcher Form. 1s Heft. Ueber Himmel und Erde, oder Sternkunde und Naturlehre. 8. Mit einer Kupfertafel. Geheftet 11¼ Sgr.

— — **Daſſelbe** 2tes Heft enthält: Vaterländiſche Geſchichte. 8. Geheftet 20 Sgr.

Nieraese, J. S. F., (Prof. am Friedrichs-Gymnasium), **Kurzer Abriſs des lateinischen Styls für obere Gymnasiumsklassen.** 8. 7½ Sgr.

Ponge, Salomon, Manuel de la langue française à l'usage des écoles. II Tomes. I. Tom. contenant: les éléments de la langue française. 8. (15 Bog.) 15 Sgr.

— — II. Tom. contenant: Recueil de pièces dramatiques. 8. 15 Sgr.

Ponge, J., (Lehrer der franzöſiſchen Sprache in Berlin) **Hundert Geſpräche** in franzöſiſcher und deutſcher Sprache über die verſchiedenartigſten Verhältniſſe des Geſchäfts- und Geſellſchafslebens; nebſt einer Sammlung der im geſelligen Umgange gebräuchlichſten Redensarten und der am häufigſten vorkommenden Gallicismen und Germanismen; ferner eine Auswahl von Sprichwörtern und ſprichwörtlichen Redensarten. Zur Beförderung des Erlernens der franzöſiſchen Sprache, und insbeſondere zum Schulgebrauch. 8. Sauber geheftet. 25 Sg.

Schönke, K. A., **Deutſches Leſebuch für Töchterſchulen. Erſter Curſus.** 8. (27¼ Bogen) 20 Sgr.

— — **Daſſelbe.** Ausgabe für **katholiſche Schulen.** Mit hoher Biſchöflicher Approbation. 20 Sgr.

Die zweite Abtheilung von beiden obigen Ausgaben (Poetiſcher Theil) mit dem Nebentitel: **Erſtes Declamationsbuch** wird auch **einzeln** abgegeben und zwar für 7½ Sg

Staedler, Dr. G. L., **Grammatik der deutſchen Sprache.** Für Gymnaſien, Militär- und höhere Bürgerſchulen, ſo wie zum Selbſtunterricht. 22 Bogen in Octav. 20 S

Wilhelmi, Ferdinand, Verſuch eines methodiſchen Leitfadens dem Unterrichte in der Geſchichte für Bürger- und Landſchulen. Auch unter dem Titel: **Geſchichts-Kinderfreund.** 8. (14½ Bogen) 7½ Sgr.

Digitized by Google

Digitized by Google

3 2044 020 010 575

Digitized by Google

This book should be returned to the Library on or before the last date stamped below.

A fine is incurred by retaining it beyond the specified time.

Please return promptly.

FEB 1999

WIDENER

Digitized by Google

Digitized by Google